



SAVJETOVANJE ZA LEKTORE HRVATSKOGA
KAO INOGA JEZIKA
2. ZBORNİK RADOVA

CROATICUM
SAVJETOVANJE ZA LEKTORE HRVATSKOGA KAO INOGA JEZIKA
2. ZBORNIK RADOVA

Uredili:
Marica Čilaš Mikulić
Antonio-Toni Juričić

 **FF press**

Zagreb

Izdavač

Filozofski fakultet u Zagrebu
Odsjek za kroatistiku



FF press

Za izdavača

Vlatko Previšić

Godina tiskanog izdanja: 2014.
Godina elektroničkog izdanja: 2026.

Urednici

Marica Čilaš Mikulić
Antonio-Toni Juričić

Urednica područja

Renata Geld

Računalni slog

Ivanka Cokol

Dizajn naslovnice

Marko Maraković

Naklada

200 primjeraka

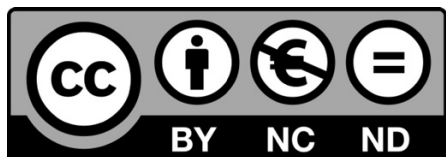
Tisak

Tiskara Rotim i Market, Lukavec, Donja Lomnica

<https://doi.org/10.17234/9789533793009>

ISBN 978-953-175-542-9
ISBN 978-953-379-300-9 (PDF)

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Nacionalne
i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 894308.



Djelo je objavljeno pod uvjetima Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence (CC-BY-NC-ND) 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.

CROATICUM
SAVJETOVANJE ZA LEKTORE HRVATSKOGA
KAO INOGA JEZIKA

2. ZBORNİK RADOVA

Uredili:

Marica Čilaš Mikulić

Antonio-Toni Juričić

Sadržaj

Uvodna riječ	5
Marinela Aleksovski: „Poljski“ hrvatski	11
Ivančica Banković-Mandić: Fonetske vježbe za inojezične govornike hrvatskoga	29
Barbara Buršić: Zabavna gramatika – glazba i enigmatika ¹	43
Ines Carović i Tanja Salak: Neverbalna komunikacija u nastavi inoga jezika	57
Ana Grgić i Zrinka Jelaska: <i>Bilješke učenika</i> – jezične biografije i ovladavanje hrvatskim kao inim jezikom	69
Milvia Gulešić Machata i Sanda Lucija Udier: Glagolske rekcije u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika	87
Marijana Janjić: Nastava hrvatskoga jezika u Indiji: kulturološki nesporazumi u učionici	101
Antonio-Toni Juričić: <i>Sloboština Barbie</i> u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika	111
Dražen Varga: Hrvatski i romanski idiomi	123
Aleksandra Weřna: Je li poljski jezik lijep? Poljski jezik po ocjeni studenata polonistike Sveučilišta u Zagrebu	131

PRIKAZI

Barbara Buršić: Hrvatska svakodnevica u vremenu i prostoru (<i>Hrvatska svakodnevica. Etnografije vremena i prostora</i> , Jasna Čapo i Valentina Gulin Zrnić, ur. Institut za etnologiju i folkloristiku, Zagreb 2013.)	145
Jelena Cvitanušić Tvico: Dijalogom do jezika (A. R. Bagdasarov: <i>Hrvatski jezik: Tečaj za početnike</i> Sankt–Peterburg: Karo, 2011.)	149
Marica Čilaš Mikulić: Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1 (<i>Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1</i> , ur. Ana Grgić, Milvia Gulešić Machata, Iva Nazalević Čučević, FF press, 2013.)	153
Iva Nazalević Čučević: Negacija u engleskome i hrvatskome jeziku (Irena Zovko Dinković: <i>Negacija u jeziku: Kontrastivna analiza negacije u engleskome i hrvatskome jeziku</i> , Hrvatska sveučilišna naklada: Zagreb 2013.)	157
Dinka Pasini: Kako bi trebali govoriti hrvatski magarci? (Ivo Žanić: <i>Kako bi trebali govoriti hrvatski magarci?</i> , Zagreb: Algoritam, 2009.)	167
Dino Dumančić: <i>Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja</i> – 28. međunarodni znanstveni skup Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku (HDPL)	171

Uvodna riječ

Dragi čitatelji, pred vama je drugi zbornik radova od kojih je većina nastala iz predavanja i radionica održanih na Savjetovanju za lektore hrvatskoga kao inoga jezika. Iz toga proizlazi i njegova glavna namjena: zbornik je namijenjen ponajprije stručnjacima za hrvatski kao ini jezik, ali vjerujemo da može biti koristan i svima onima koji se bave poučavanjem i istraživanjem bilo kojega drugoga jezika kao inoga.

U ovome je zborniku objavljeno deset članaka (poredani su abecednim redom prezimena njihovih autora) i šest prikaza recentnih knjiga iz područja lingvistike, sociolingvistike, poučavanja jezika, etnologije i jednoga znanstvenoga skupa. Uvedena je jedna novost: usto što su svi članci recenzirani oni su u ovome zborniku i kategorizirani. U recenziranju je sudjelovalo devetnaest recenzenata kojima ovim putem želimo javno zahvaliti.

Radove ovoga zbornika, između ostaloga, povezuje poredbeni pristup jezično-kulturološkome proučavanju i poučavanju.

Marinela Aleksovski u članku „*Poljski*“ hrvatski posvetila se tako ‘lažnim’ i ‘pravim prijateljima’ s kojima se svakodnevno susreću poljski studenti koji uče hrvatski jezik na Croaticumu. Autorica je provela supostavnu analizu poljskoga i hrvatskoga jezika kako bi uputila lektore hrvatskoga jezika koji ne poznaju poljski jezik na odstupanja što se javljaju u pisanoj i usmenoj produkciji poljskih studenata hrvatskoga jezika, a koja poizlaze iz negativnoga prijenosa iz poljskoga jezika. U ovome je radu tako posebnu pozornost posvetila gramatičkoj kategoriji roda, lica i broja, određenosti/neodređenosti, zatim tvorbi prošloga i budućega vremena, upotrebi genitiva, stupnjevanju pridjeva te fonološoj razini.

Na važnost fonetskih vježbi u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika svojim prilogom – *Fonetske vježbe za inojezične govornike* – upozorava Ivančica Banković-Mandić. Nakon teorijskoga uvoda o značenju fonetsko-fonološke kompetencije slijedi prikaz sustavnih odstupanja govornika pojedinih jezika s obzirom na otvornike, zatvornike, rečeničnu prozodiju i naglasak, a članak završava primjerima uvježbavanja minimalnih parova i naglasnih modela. To su vježbe koje, kako autorica ističe, može izvoditi svaki nastavnik hrvatskoga kao inoga jezika bez obzira na svoje moguće fonetsko predznanje.

Barbara Buršić u članku *Zabavna gramatika – glazba i enigmatika* opisala je kako glazba i enigmatika mogu ovladavanje hrvatskim kao inim jezikom učiniti zabavnijim. Rješavanje križaljki i drugih tipova zagonetaka te upotreba glazbenih sadržaja mogu se uklopiti u gramatičke i leksičke vježbe na različitim stupnjevima učenja jezika. Njihovom uporabom jača se motivacija učenika i povećavaju učinci učenja. Istaknula je, međutim, da se pritom mora voditi računa o strategijama poučavanja jer učenici neće imati koristi od pukoga slušanja i pjevanja pjesama te rješavanja križaljki.

S obzirom na to da oko dvije trećine poruke čine razni neverbalni znakovi čija se značenja različito interpretiraju u različitim kulturama, Ines Carović i Tanja Salak

u svojem prilogu *Neverbalna komunikacija u nastavi inoga jezika* predstavile su taj aspekt komunikacije o kojemu može ovisiti hoće li u nastavi doći do nesporazuma ili će verbalne poruke biti primljene na primjeren način. Kao što autorice ističu, svrha je rada ponuditi lektorima kratke naputke o različitim aspektima neverbalne komunikacije u razredu koji im mogu pomoći u boljem razumijevanju kulture studenata i hrvatske kulture. Tako autorice govore o svjesnim i nesvjesnim verbalnim znakovima, odnosno o amblemima i ilustratorima (svjesnima) te gestama, mimici, glasu, udaljenosti i prostoru (nesvjesnim verbalnim znakovima).

Autorice Ana Grgić i Zrinka Jelaska u članku *Bilješke učenika – jezične biografije i ovladavanje hrvatskim kao inim jezikom* upoznaju nas s kvalitativnom istraživačkom metodom koja se naziva jezičnom biografistikom i koja se kao jezikoslovna metoda prvi put spominje potkraj osamdesetih i početkom 90-ih godina 20. stoljeća. Najviše se udomačila u sociolingvistici, a mnogo se upotrebljava i u kontaktolingvističkim istraživanjima. Sadržaj su jezičnih biografija narativi, pisani ili govoreni tekstovi o ovladavanju različitim jezicima. Autorice su analizirale jezičnu biografiju jedne studentice hrvatskoga kao inoga jezika.

Pristupi poučavanju glagolskih rekcija koje su izložile Milvia Gulešić Machata i Sanda Lucija Udier – u radu *Glagolske rekcije u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika* – ovise o razini jezične kompetencije učenika, o strukturi skupine te o količini i vrsti nastave. Autorice su ponudile osam modela poučavanja i predložile koji je od tih modela prikladniji za koju razinu poučavanja. Jedan od pristupa jest i komparativni gdje se rekcije glagola hrvatskoga jezika poučavaju prema rekcijama istoznačnih ili sličnoznačnih glagola prvoga jezika učenika ili nekoga drugoga jezika kojim vladaju.

Marijana Janjić u prilogu *Nastava hrvatskoga jezika u Indiji: kulturološki nesporazumi u učionici* opisuje svoja nastavna iskustva s lektorata hrvatskoga jezika i književnosti na delhijskome sveučilištu. Naglasila je važnost sagledavanja jezika kao sociolingvističke pojave te je navela primjere kulturoloških nesporazuma i upozorila na potrebu izrade didaktičkih pomagala kojima bi se pospješilo razumijevanje kulturoloških nesporazuma. Istaknula je potrebu izrade vizualnih pomagala na filmskome mediju.

Odjeća, frizura, glazba, film i reklama neki su od označitelja bilo lokalne bilo globalne popularne kulture koja može biti jedna od tema nastave hrvatskoga kao inoga jezika. Tako se na naprednim stupnjevima učenja hrvatskoga kao inoga čitaju tekstovi koji tematiziraju glazbu, film, fotografiju, strip, sport, dizajn, modu itd. Posebnu pozornost zauzimaju književni tekstovi koji svojim sadržajem i pripovjedačkim postupcima dovode u pitanje podjelu na tzv. visoku i nisku umjetnost. Antonio-Toni Juričić u članku „*Sloboština Barbie*“ u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika donosi analizu romana *Sloboština Barbie* (2008) Maše Kolanović te pokazuje kako se čitajući i analizirajući taj roman mogu na završnoj razini poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika razvijati ponajprije sociolingvistička kompetencija studenata i međukulturna svijest.

Dražen Varga u članku *Hrvatski i romanski idiomi* posebno je istaknuo da je poredbeni pristup najbolji način proučavanja stranoga, ali i vlastitoga jezika. Daje pregled

nekih elemenata fonetike i fonologije s naglasnim sustavom, morfologije i sintakse romanskih idioma kako bi nastavnike hrvatskoga kao inoga jezika uputio na moguća, očekivana, odstupanja učenika kojima je prvi jezik neki od romanskih idioma. Kako je riječ o genetski i tipološki različitim jezicima, negativni su prijenosi minimalni.

O estetici jezika govori se u članku Aleksandre Welne *Je li poljski jezik lijep?* Autorica propituje jezične elemente koji utječu na procjenu je li neki strani jezik lijep ili nije. Takvi su elementi, među ostalim, bogatstvo rječnika, intonacija, naglask, frazeologija, književnost i kultura, ali i kontakti s pripadnicima te jezične zajednice. Welna je istražila i iznijela rezultate o tome što zagrebački studenti polonistike misle o ljepoti poljskoga jezika.

Barbara Buršić, Jelena Cvitanušić Tvico, Marica Čilaš Mikulić, Dino Dumančić, Iva Nazalević Čučević i Dinka Pasini obogatili su zbornik svojim prikazima značajnih filoloških i kulturoloških knjiga te događaja.

Pozivamo zainteresirane čitatelje da se s pitanjima i komentarima jave na elektroničke adrese naših autora.

Zahvaljujemo svim autorima na vrijednim priložima te vjerujemo da će potaknuti nova istraživanja i biti dobrodošla pomoć u nastavi.

Urednici

Marinela Aleksovski
Filozofski fakultet
maleksov@ffzg.hr

„Poljski“ hrvatski

U ovome se radu daje kratak pogled u problematiku usvajanja hrvatskoga jezika kod izvornih govornika poljskoga jezika. Pritom se uzima u obzir i pozitivni i negativni prijenos poljskoga jezika kao prvoga jezika u hrvatski kao ini. Naime, u svakome procesu usvajanja inoga jezika javlja se jezična interferencija, pa tako i u učenju srodnih jezika kao što su slavenski, te dolazi do odstupanja od norme. U radu su predstavljena neka od najčešćih odstupanja karakteristična za poljske studente koji uče hrvatski jezik na Croaticumu te su većinom svrstani na visoke razine učenja hrvatskoga kao stranoga jezika. Biti upoznat s tim karakterističnim odstupanjima važno je za sve lektore i nastavnike koji se bave poučavanjem poljskih govornika hrvatskomu jeziku, a koji sami nemaju znanja iz poljskoga jezika. Cilj je ovoga rada istaknuti razlike između hrvatskoga i poljskoga jezika i time olakšati razumijevanje pojedinih odstupanja koja se javljaju na različitim jezičnim razinama, a prisutna su i na najvišim stupnjevima učenja. Usporedit će se pritom osnovne gramatičke kategorije poput roda i broja. Istraživanje koje će biti izloženo provedeno je na temelju vođenih pisanih sastavaka i ciljanih domaćih zadaća.

Ključne riječi: hrvatski kao drugi i strani jezik, poljski jezik, interferencija, usvajanje jezika

0. Uvod

Ovaj je rad proizašao iz izlaganja *Hrvatski na poljski način* koje je održano 2010. godine na Trećemu međunarodnome znanstvenome skupu Hrvatski kao drugi i strani jezik (HIDIS). U radu se predstavljaju uglavnom češća morfološka odstupanja poljskih studenata koji uče hrvatski jezik na Croaticumu – Centru za hrvatski kao drugi i strani jezik. Na početku rada daje se i kratak osvrt na gramatičke kategorije s naglaskom na razlike između dvaju jezika.

Hrvatski i poljski jezik slavenski su jezici. Tradicionalna podjela slavenskih jezika hrvatski jezik svrstava u južnoslavensku skupinu, a poljski pripada zapadnoslavenskim jezicima. I hrvatski i poljski jezik koriste se latiničnim pismom. Srodnost tih slavenskih jezika vidljiva je na svim jezičnim razinama. U nastavi hrvatskoga kao inoga za poljske studente ta se jezična bliskost obično odražava pozitivno. Osim toga, velik interes za studij hrvatskoga jezika i književnosti u Poljskoj govori i o onoj drugoj vrsti

bliskosti dvaju naroda koji su nekoć dijelili zajednički jezik. Poljski studenti dolaze na različite stipendije i studentske razmjene na hrvatska sveučilišta učiti hrvatski jezik, a nastavnici koji ih poučavaju često samostalno istražuju sličnosti i razlike tih dvaju slavenskih jezika kako bi njihova pouka bila što uspješnija. Tako se nametnula potreba za istraživanjem koje bi moglo dati kratak pogled u problematiku usvajanja hrvatskoga jezika među izvornim govornicima poljskoga jezika.

1. Metodologija istraživanja

Ispitanici u istraživanju bili su polaznici jezičnih vježba na Croaticumu (niži i viši napredni stupnjevi B2+/C1), uglavnom poljski studenti koji su u Zagrebu na semestralnoj stipendiji te studenti prve i četvrte godine kroatistike na Varšavskome sveučilištu¹ čije su nam prijevodne vježbe poslužile kao provjera dobivenih rezultata. Kako je riječ o manjem broju studenata i neujednačenim razinama znanja, svi su primjeri obrađeni kvalitativno, a ne kvantitativno. U ovome radu, stoga, nema kvantitativne analize jer bi nam za nju bio potreban veći broj ispitanika iste razine i sustavno praćenje njihova usvajanja hrvatskoga jezika od prve do završne godine studija, a takvo istraživanje na Croaticumu nije moguće provesti jer se poljski studenti koji dolaze učiti hrvatski nalaze uglavnom u heterogenim skupinama te najčešće na jednosemestralnim ili dvosemestralnim stipendijama. Materinski je jezik ispitanika potpuno izgrađen, pa je pretpostavka bila da će se u njihovim radovima pronaći utjecaj poljskoga jezika na hrvatski. Predviđene interferencije i ostale pretpostavke koje će biti iznesene u članku te odabir pogrešaka² vjerojatno će pozivati na raspravu i kritički pristup s obzirom na već spomenuti ograničeni broj ispitanika, no nužnost bavljenja ovom temom koja je malo obrađivana, te su time brojna pitanja još uvijek otvorena, motivirala nas je da se njome i sami pozabavimo. Kako se poučavanjem hrvatskoga kao inoga bave profesori koji ne moraju nužno znati poljski jezik, u prvome dijelu rada daje se kratak uvid u neke osnovne gramatičke kategorije poljskoga jezika i njihove posebnosti.

Istraživanje je provedeno kao vid kontrastivne analize na temelju studentskih pisanih sastavaka i ciljanih domaćih zadaća koje su prikupljane tijekom nekoliko semestara. Analizom pisanih tekstova uočene su pozitivne i negativne intreferencije (Skljarov 1987). Usredotočili smo se na prenošenje određenih jezičnih obilježja iz sustava jezika davaoca u jezik primalac koji je ispitanicima strani jezik (Filipović 1986). U radu će najprije biti predstavljen poljski primjer, a zatim hrvatski prijevod. *Pogrešni* hrvatski primjeri bit će predstavljeni onako kako su ih oblikovali poljski studenti, a nakon toga navodit će se ponovno poljska i hrvatska standardna verzija.

¹ Prijeводе je prikupila lektorica hrvatskoga jezika u Varšavi – Ivana Škaričić, prof., ak. god. 2011/2012.

² Primjeri su ekscerpirani iz materijala prikupljenih na Croaticumu od ak. god. 2008./2009. do ak. god. 2013/2014.

2. Gramatičke kategorije – sličnosti i razlike

Usporedit će se gramatičke kategorije poljskoga i hrvatskoga jezika koje su na izgled gotovo podudarne. Dakle, u oba jezika postoje kategorije riječi – lica, broja, roda, padeža, vida, stanja, vremena, načina i povratnosti. Usporedba započinje s kategorijom određenosti jer se smatra da „poljski jezik ne razlikuje određeni i neodređeni vid pridjeva“ (Kodrić i Vidović Bolt 2013: 313).

2.1. Određenost i neodređenost

Kategorija određenosti i neodređenosti u poljskome jeziku postoji, ali neodređeni se oblici puno rjeđe javljaju nego u hrvatskome. Tri pridjeva imaju samo neodređeni (kraći) oblik, a to su: *rad*, *kontent*, *wart*. Inače se kraći (neodređeni) oblici javljaju uglavnom u imenskome predikatu:

- | | |
|---|---|
| (1) i. On jest <i>zdrów</i> .
ii. On je zdrav. | (3) i. On jest <i>zdrowy</i> .
ii. *On je zdravi. ³ |
| (2) i. On jest <i>wesoł</i> .
ii. On je veseo. | (4) i. On jest <i>wesoły</i> .
ii. *On je veseli. |

U navedenim slučajevima moguće je upotrijebiti i određeni oblik pridjeva kao u (3.i) i (4.i).

„Ako su pridjevi dio imenskoga predikata, mogu se rabiti oba oblika – i predikatni (*zdrów*) i nepredikatni (*zdrowy*)“ (Vidović Bolt 2011: 90). Tako se može predvidjeti negativni prijenos kao u (3.ii) i u (4.ii). Ako je pridjev u funkciji atributa, u poljskome i hrvatskome uglavnom stoji duži tj. određeni oblik (v. 5. i 6.) pa je takva analogija oblika primjer mogućega pozitivnoga prijenosa poljskoga jezika na hrvatski.

- | | |
|--|--|
| (5) i. <i>zdrowy syn</i>
ii. zdravi sin | |
| (6) i. <i>wesoły profesor</i>
ii. veseli profesor | |

2.2. Lica

Kategorija lica zrcali se najjasnije u zamjenicama (vrsti riječi koja je njezin čisti izraz): hrv. *ja, ti, on, ona, ono, mi, vi, oni, one, ona* i u oba je jezika gotovo podudarna, ali u poljskome ne postoji posebna zamjenica za srednji rod množine, već tu funkciju preuzima zamjenica koja zamjenjuje imenice ženskoga roda i imenice srednjega roda množine (*one*): polj. *ja, ty, on, ona, ono, my, wy, oni, one*. To znači da u poljskome jeziku postoje homofoni oblici za dva lica. Odstupanja koja nastaju uslijed takvih razlika

³ Zvezdicom su označene nepravilno napisane riječi ili rečenice.

rijetka su čak i na početku učenja jezika. Kad se jednom savlada pravilo, odstupanja ovoga tipa najbrže nestaju jer se morfološki time ništa bitno ne mijenja. Ipak, u nekim su se dužim sastavcima viših stupnjeva javljali oblici poput **one djeca* prema poljskomu *tamte dzieci*, što možemo nazvati propustom jer se u kraćim tekstovima slični primjeri nisu ponavljali, pa pretpostavljamo da takav tip pogrešaka nastaje uslijed nepažnje ili brzine.

Tablica 1: Usporedba ličnih zamjenica

jd.	hrv.	pol.	mn.	hrv.	pol.
1.	ja	ja	1.	mi	my
2.	ti	ty	2.	vi	wy
3.	on	on	3.	oni	oni
	ona	ona		one	one
	ono	ono		ona	one

2.3. Broj

Kategorija broja elementarna je kvantifikacija izvanjezične stvarnosti, kako u hrvatskome tako i u poljskome jeziku. Prema njoj se oba jezika podudaraju, pa tako i u jednome i u drugome postoji jednina i množina. No osim podjele na jedno – nejedno oba jezika imaju i nebrojivu množinu u obliku zbirnih imenica (polj. *rzeczowniki zbiorowe*).

- (7) i. to listowie
ii. to liście

Primjer (7.i) ima, kao i u hrvatskome jeziku *lišće*, množinski oblik:

- (8) i. ten liść – te liście
ii. taj list – ti listovi

Zbirna imenica *listowie* u poljskome je jeziku pomalo zastarjela.⁴ U domaćim zadacima na različitim razinama učenja hrvatskoga jezika nerijetko nalazimo pogreške koje se, između ostalih, odnose upravo na zbirne imenice.

⁴ O semantici zbirnih imenica u poljskome jeziku više u članku G. Habrajske (v.<http://www.lingwistyka.uni.wroc.pl/jk/JK-08/JK08-habrajska.pdf> : 203).

- (9) i. Govorimo „Zlata poljska jesen“, zbog toga što je *teplo* i je puno šarenih lišća.
 ii. Mówimy „Złota polska jesień“, ponieważ jest ciepła i pełna kolorowych liści.
 iii. Govorimo „Zlatna poljska jesen“ zato što je toplo i puno je šarenog lišća.
- (10) i. Na podu leži druge smeće.
 ii. Na podłodze leżą inne śmieci.
 iii. Na podu leži drugo smeće.
- (11) i. Desno od vrata stoje cvijeće.
 ii. Po prawej stronie drzwi stoją kwiaty.
 iii. Desno od vrata stoji cvijeće.

Singularia i pluralia tantum imaju polovičnu kategoriju broja. Primjera za podudarnu *pluralia tantum* ima mnogo: *vrata* (*drzwi*), *hlače* (*spodnie*), *usta* (*usta*), *naočale* (*okulary*) itd. U primjeru (11.i) vidljivo je da se *vrata* sklanjaju pogrešno kao imenica ženskoga roda jednine umjesto srednjega roda množine. Treba biti oprezan jer ono što je u poljskome jeziku *pluralia tantum* u hrvatskome jeziku može biti imenica s punom paradigmom i *vice versa* (v. primjere od 15–17):

- | | | |
|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| (12) i. šah je ... | (13) i. kupovina je ... | (14) i. sladoled je ... |
| ii. szachy są ... | ii. zakupy są ... | ii. lody są ... |

U poljskome jeziku i neki nazivi država imaju samo množinu poput:

- | | | |
|----------------|----------------|----------------|
| (15) i. Czechy | (16) i. Niemcy | (17) i. Włochy |
| ii. Češka | ii. Niemcy | ii. Italija |

U poljskome jeziku posuđenice iz latinskoga jezika koje završavaju nastavkom *-um* srednjega su roda i indeklinabilne su u jednini, dok se u množini sklanjaju kao imenice srednjega roda. Poljski studenti zato nerijetko griješe u određivanju roda tih imenica u hrvatskome jeziku jer se one sklanjaju najčešće prema muškoj ili ženskoj paradigmi npr. *centrum* (*centar*), *muzeum* (*muzej*), *gimnazjum* (*gimnazija*) i sl.

S obzirom na to da se tijekom istraživanja potvrdio određeni broj pogrešaka i na višim stupnjevima, treba studente upozoravati da provjeravaju kojega je roda određena imenica u hrvatskome jeziku.

2.4. Rod

Kategorija roda u fleksijskim jezicima složeno je pitanje jer se po njoj pridjev slaže s imenicom. U poljskome jeziku imamo podudarnu paradigmu s hrvatskom, ali samo u jednini (to znači da postoje muški, ženski i srednji rod), dok u množini poljski jezik razlikuje mušku i nemušku osobu. *Rodzaj niemęskoosobowy* ili *nemuškoosobni* rod obuhvaća i srednji i ženski rod množine, ali i djelomično muški rod – tj. kada riječi znače neživo (nemaju kategoriju živosti) i one koje znače živo, a nisu muška osoba kao npr. imenice *psy* (*psi*), *koni* (*konji*), *koty* (*mačke*) i sl. *Rodzaj męskoosobowy* ili *muškoosobni* rod podrazumijeva samo mušku osobu kao što su primjerice *Polacy* (*Poljaci*), *synowie* (*sinovi*) ili *lekarze* (*liječnici*), ali ne obuhvaća sve imenice muškoga roda koje imaju kategoriju živosti. Ako se imenicama pridijevaju pridjevi, prvi se oblik naziva *nemuškoosobni* oblik pridjeva npr. *małe psy* (*mali psi*) dok je drugi *muškoosobni* oblik pridjeva npr. *wysocy chłopcy* (*visoki momci*).

Radi ilustracije u tablici 2 navodimo primjere uz pokazne zamjenice koje se u poljskome jeziku sklanjaju kao i pridjevi (Vidović Bolt 2011: 80).

Tablica 2: Usporedba gramatičkih rodova u poljskome i hrvatskome jeziku u nominativu

JEDNINA					
gramatički rod		pokazna zamjenica		poljski	hrvatski
Rodzaj męski – muški rod		ten – ovaj		syn, pies, stół	sin, pas, stol
Rodzaj żeński – ženski rod		ta – ova		kobieta	žena
Rodzaj nijaki – srednji rod		to – ovo		niebo	nebo
MNOŽINA					
pok. zam. m. (+os.)	Rodzaj męskoosobowy (muškoosobni rod)		pok.zam. m.(-os.) ž.r., s.r.	Rodzaj niemęskoosobowy (nemuškoosobni rod)	
	polj.	hrv.		polj.	hrv.
ci – ovi	synowie	sinovi	te – ovi ove ova *ovo	psy	psi
	ojcowie	očevi		koty	mačke
	generałowie	generali		kwiaty	*cvijeće
	Polacy	Poljaci		dęby	hrastovi
	stomatolodzy	zubari		kobiety	žene
	śasiędzi	susjedi		stoły	stolovi
	studenci	studenti		targi	sajmovi
	chłopi	seljaci		ogórki	krastavci
	lekarze	liječnici		dni	dani
	przyjaciele	prijatelji		klucze	ključevi
				kraje	države
				kwadranse	četvrtine
		nieba	neba		

Odstupanja u rodu nisu samo rezultat navedenih unutarjezičnih razlika jer se u pisanoj produkciji javljaju pogreške poput sljedeće:

- (18) i. Nažalost klimat je kontinentalan.
- ii. Niestety klimat jest kontynentalny.
- iii. Nažalost, klima je kontinentalna.

Mnoge su imenice u poljskome jeziku sličnoga ili istoga oblika kao u hrvatkome, a često i istoga značenja, ali različitoga roda što je vidljivo i iz sljedećih primjera:

- | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---|
| (19) i. ten adres
ii. ova adresa | (20) i. ten krem
ii. ova krema | (21) i. ten klimat
ii. ova klima |
| (22) i. ta dłon
ii. ovaj dlan | (23) i. ta benzyna
ii. ovaj benzin | (24) i. ta kapusta
ii. ovaj kupus |
| (25) i. to disko
ii. ovaj disko | (26) i. to jabłko
ii. ova jabuka | (27) i. to życie
ii. ovaj život itd. |

Uočavamo da je gotovo podjednako moguće zamijeniti ženski rod muškim (primjeri od 19–21), kao i muški rod ženskim (22–24), dok najmanji broj odstupanja zahvaća srednji rod jer je i najmanji broj imenica u jezičnome korpusu obaju jezika toga roda (25–27).

3. Fonološka razina

Kako u ovoj analizi raspoložemo uglavnom pisanim korpusom, problem naglasaka i intonacije ostavlja se za neko drugo istraživanje. Pogreške na fonološkoj razini u pisanoj produkciji mogu se dvojako objasniti. Ili je riječ o glasovnim promjenama čija pravila studenti nisu do kraja usvojili ili je riječ o negativnome prijenosu iz poljskoga jezika jezika u hrvatski, primjerice kada su posrijedi poljske imenice i pridjevi u nominativu množine nemuškoosobnoga roda (v. u tablici 2).

Najčešće se javljaju pogreške prilikom provođenja palatalizacije i sibilizacije, ali i jednačenja po zvučnosti, gubljenja suglasnika (npr. u *ime otca*), nepostojanoga *a* te refleksa glasa jat (*ě*). Brojnost i raznovrsnost pogrešaka upućuje na to da je važno uvježbavati i ponavljati pravila o glasovnim promjenama i na višim razinama usvajanja jezika. Treba istaknuti da u ovome članku nisu popisane sve pogreške koje se u korpusu studentskih radova ponavljaju, a u tablici 3. navode se samo neki od ekscerpiranih primjera koji pripadaju fonološkoj problematici, ali djelomično i pravopisu te tvorbi.

Tablica 3: Primjeri pogrešaka s prijevodima na poljski i hrvatski jezik

	pogrešan izraz	poljski jezik	hrvatski jezik	kratko objašnjenje
1.	izuzet ki	wyją t ki	izuze(t) ci	Ovo je primjer interferencije jer imenice m. r. u poljskome jeziku koje ne znače osobu i kojih osnova u N jd. završava na <i>-k</i> i <i>-g</i> imaju nastavak <i>-i</i> bez provođenja sibilizacije (ili druge palatalizacije).
2.	o Kaf ci	o Kaf ce	o Kaf ki	Ovo je primjer unutarjezične pogreške jer je u hrvatskome jeziku promjena koja zahvaća D i L jd. <i>e</i> -deklinacije puna izuzetaka koji se moraju učiti. Mnoge riječi sa suglasničkim skupom ispred nastavka ne provode sibilizaciju (npr. patka – patki, tetka – tetki, kocka – kocki). ⁵
3.	Ludi čovje ku !	Człowie ku , szalony!	Ludi čovje če !	U poljskome vokativu jednine nastavak <i>-u</i> imaju imenice kojih osnova u nominativu jednine završava mekim ili otvrdnutim suglasnikom odnosno na <i>-k</i> , <i>-g</i> , <i>-ch</i> , <i>-p</i> , <i>-b</i> (Vidović Bolt 2011: 23). U hrvatskome primjeru obavezno se provodi palatalizacija.
4.	poljs ci / films ci ~redatelj	polsc y / filmsc y ~dyrektorzy	poljs ki / films ki ~redatelj	U poljskome jeziku pridjevi na omekšani suglasnik <i>k</i> (u <i>-ki</i> , <i>-ski</i> , <i>-cki</i>) koji opisuju imenice u nominativu muškoosobnoga roda jednine u množinskome obliku imaju alternaciju <i>k' : c</i> ispred nastavka <i>-y</i> , a u hrvatskome se u nominativu množine pridjeva m. r. na <i>-ski</i> , <i>-ški</i> i <i>-čki</i> ne provodi sibilizacija.
6.	prijateljski Polska miš l enje	przyjacielski Polska myś l enie	prijatelj ski Poljska miśl enie	Riječi koje u hrvatskome jeziku imaju suglasnik <i>/j/</i> stvaraju velike izgovorne i ortografske probleme jer taj sonant <i>/j/</i> ne postoji u poljskome inventaru fonema. Umjesto njega Poljaci bilježe suglasnik <i>/l/</i> .
7.	Zagre b -čanka To je te ž ko.	Zagrzebiana To jest ciężkie.	Zagre p -čanka To je te š ko.	U hrvatskome jeziku provodi se obezvučenje suglasnika <i>b</i> u <i>p</i> ispred <i>c</i> , <i>č</i> , <i>ć</i> , <i>f</i> , <i>h</i> , <i>k</i> , <i>s</i> , <i>š</i> , <i>t</i> . U poljskim je primjerima vidljivo da se ne provodi na istim pozicijama obezvučenje u pisanju, premda se u izgovoru često događa jednačenje po zvučnosti. Ovdje je riječ, dakle, o pravopisnim razlikama jer je hrvatski pravopis fonološki, a poljski morfonološki.

⁵ Više o iznimkama u *Praktičnoj hrvatskoj gramatici* Dragutina Raguza (1997: 48, točka 60)

8.	targ	rynek (targ)	trg (tržište)	Nepostojano <i>a</i> ne postoji u poljskome jeziku. Osim toga u ovome je primjeru riječ i o lažnim prijateljima jer poljski <i>targ</i> nije isto što i na hrvatskome <i>trg</i> .
9.	posljed- nja poslje nema svijetla	ostatnia później nie ma światła	posljednja poslje nema svjetla	Refleks glasa jat (<i>ǣ</i>) stvara poteškoće i izvornim govornicima hrvatskoga jezika. U ovim primjerima vidljivo je da je riječ o unutarjezičnim pogreškama.

4. Morfološka razina

4.1. Genitiv

Velik broj istraživača bavi se odstupanjima tijekom ovladavanja hrvatskim kao inim (npr. Jelaska i Gulešić Machata⁶, Udier⁷, Novak Milić⁸, Macan i Kolaković⁹, Cvitanušić Tvico i Nazalević Čučević¹⁰ itd). U ovome radu istaknut će se samo najčešći problemi koji su se javljali u pisanoj produkciji poljskih studenata prilikom usvajanja hrvatskoga kao inoga. Veći dio pogrešaka na morfološkoj razini vezan je uz sklonidbu i konjugaciju. Nastavci za pojedine padeže u oba slavenska jezika različiti su i stoga treba biti oprezan. Genitiv se u literaturi, ali i u poučavanju, s razlogom smatra najteže usvojivim padežom, a u poljskome jeziku taj status dodatno opravdava i činjenica da većina imenica koje znače što neživo¹¹ u genitivu muškoga roda jednine imaju nastavak **-u** dok u hrvatskome jeziku, bez obzira na kategoriju živosti, sve imenice muškoga roda jednine imaju nastavak **-a** (v. primjere od 28–31), na što treba posebno upozoravati studente kako bi se smanjio negativni prijenos iz poljskoga u hrvatski.

(28) i. wstydu	(29) i. narodu	(30) i. soku	(31) i. tekstu
ii. stida	ii. naroda	ii. soka	ii. teksta

Važno je istaknuti da ako zaniječemo glagol, u poljskome se jeziku ostvaruje isključivo rekcija s genitivom, tj. akuzativ se obavezno zamjenjuje genitivom, za razliku od hrvatskoga jezika u kojemu se i u negaciji javlja akuzativ. U sljedećim su primjerima karakteristične pogreške koje nastaju uslijed nijekanja u sva tri roda.

⁶ Gulešić Machata, M. i Jelaska, Z. (2010)

⁷ Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2008)

⁸ Novak Milić, J. (2000)

⁹ Macan, Ž. i Kolaković, Z. (2008)

¹⁰ Cvitanušić Tvico, J. i Nazalević, I. (2010)

¹¹ Iscrpnija podjela imenica muškoga roda jednine s nastavkom *-u* nalazi se u udžbeniku *fleksija.pl Promjenjive vrste riječi u poljskom jeziku* (Vidović Bolt 2011: 17–18)

- (32) i. Ne razumijem toga. (33) i. Znanstvenici ne znaju točnog odgovora.
 ii. Nie rozumiem tego. ii. Naukowcy nie znają poprawnej odpowiedzi.
 iii. Ne razumijem to. iii. Znanstvenici ne znaju točan odgovor.
- (34) i. Poslije filma i diskusiji.
 ii. Po filmie i dyskusji.
 iii. Poslije filma i diskusije.

4.2. Stupnjevanje pridjeva

Jedna je od pretpostavki prilikom predviđanja pogrešaka bila ta da će se u stavcima i zadaćama nalaziti ponajprije pogreške u uporabi komparativa na *-ši* jer se u poljskome jeziku komparativ tvori dodavanjem tvorbenih morfema *-sz-* i *-ejsz-*, kojima se dodaju nastavci *-y* (za muški rod), *-a* (za ženski rod) ili *-e* (za srednji rod) pridjevu u pozitivu (Vidović Bolt 2011: 110). Ta se pretpostavka nije pokazala ispravnom budući da studenti već na nižim stupnjevima nauče kako se u hrvatskome jeziku sufiksom *-ši* tvore samo tri hrvatska pridjeva (*lakši*, *mekši* i *ljepši*), a da za ostale moraju učiti posebne tvorbene modele. Najviše pogrešaka u stupnjevanju uočeno je u pridjeva sa sufiksom *-iji* koji je ujedno i najzastupljeniji u hrvatskome jeziku te su studentska odstupanja od ispravne forme češća (npr. *gustiji**, *tvrdiji**, *tihiji** i sl.).

- (35) i. Voće je zdravlije. (36) i. More je toplije.
 ii. Owoce są zdrowsze. ii. Morze jest cieplejsze.
 iii. Voće je zdravije. iii. More je toplije.
- (37) i. U tom smislu Krakow je slabli. (38) i. Bila mi je to najdražija pjesma.
 ii. W tym sensie Kraków jest słabszy. ii. To była moja ulubiona piosenka.
 iii. U tom je smislu Krakov slabiji. iii. To mi je bila najdraža pjesma.

Ako se dobro promotri razlika između prva tri komparativa (35.i, 36.i, 37.i), može se uočiti da je riječ o pridjevima koji završavaju na *-v*, *-b* i *-p*, što objašnjava jednu pojavu koja se ne odnosi na prijenos iz poljskoga jezika već upućuje na unutarjezičnu pogrešku. Naime, poljski su ispitanici u (37.i) odabravši pogrešan nastavak za stupnjevanje pridjeva provodili pravilo o umetanju epentetskoga *l* između *-v*, *-b* i *-p* i glasa *j* (jote), ali takav je postupak ujedno i znak da gradivo nije usvojeno do kraja (npr. pravilo da većina jednosložnih pridjeva s kratkim slogom tvore komparativ nastavkom *-iji*). U primjeru (35.i) vidljiva je i tendencija za razdvajanjem glasa *lj* pomoću samoglasnika *i*, što se može donekle objasniti naučenim hrvatskim nastavkom za komparativ *-iji*, no govori i o težini usvajanja hrvatskoga glasa *lj*, o čemu je bilo riječi u trećemu poglavlju. U radu sa strancima s drugih govornih područja (slavenskih i neslavenskih) javljao se sličan problem, pa se slivenost glasa *lj* prilikom usvajanja hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika nameće kao posebno zanimljivo pitanje za

istraživanje. Zanimljivo je da u stupnjevanju pridjeva *malen* poljski studenti nalaze različita rješenja koja upućuju na sličnu nesigurnost vezanu uz glas *nj* jer je njegov najbliži ekvivalent u poljskome jeziku digraf *ni*.

- (39) i. Osijek je mani grad nego Rijeka.
 - ii. Osijek jest mniejszym miastem niż Rijeka.
 - iii. Osijek je manji grad od Rijeke.
- (40) i. Hrvatska je malenija od Italije.
 - ii. Chorwacja jest mniejsza od Włoch.
 - iii. Hrvatska je manja od Italije.

Zanimljive su konstrukcije *više* + pozitiv pridjeva koje bi trebale na hrvatskome biti u komparativu, a u ovim je slučajevima riječ o opisnome (analitičkome) stupnjevanju. Ono je prisutno u poljskome jeziku na način da se prilogom *bardziej* i pozitivom pridjeva tvori komparativ, a *najbardziej* s pozitivom pridjeva daje superlativ.

- (41) i. Ljudi su više odani svojoj regiji.
 - ii. Ludzie są bardziej oddani swojemu regionowi.
 - iii. Ljudi su odaniji svojoj regiji.
- (42) i. Dalmatinci su bučni, više temperamentni.
 - ii. Dalmatyńczycy są hałaśliwi, bardziej temperamentni.
 - iii. Dalmatinci su glasni, temperamentniji.

Čak i kad u superlativu pridjeva ispravno upotrebljavaju prefiks *naj-*, mogu se javiti pogreške poput kraćenja oblika (43.i, 44.i).

- (43) i. Najzanimljivi od svih nalazi se u Warszawi.
 - ii. Najciekawszy ze wszystkich znajduje się w Warszawie.
 - iii. Najzanimljiviji od svih nalazi se u Varšavi.
- (44) i. Sada je najpoznati Robert Lewandowski.
 - ii. Robert Lewandowski jest teraz najbardziej znany.
 - iii. Sada je najpoznatiji Robert Lewandowski.

4.3. Sadašnje vrijeme

Pogreške vezane uz tvorbu prezenta većinom su unutarjezičnoga karaktera. Bez obzira na to treba istaknuti da se u konjugaciji glagola najviše problema javlja prilikom usvajanja trećega lica množine kao u sljedeća dva primjera:

- (45) i. Oni uvijek kasnu. (46) i. Ustaju u 10 sati i zatim idem u kupaoonicu.
 ii. Oni się zawsze spóźniają. ii. Wstaję o godzinie 10, a potem idę do łazienki.
 iii. Oni uvijek kasne. iii. Ustajem u 10 sati i zatim idem u kupaoonicu.

Usvajanje prezenta glagola koji u infinitivu imaju interfikse *-ova-*, *-eva-*, *-iva-* (v. 47 – 48) problematično je i *vice versa* za hrvatske studente koji uče poljski jezik te se javljaju slična odstupanja¹² u kojima se konjugacija odvija prema pravilima najučestalijega konjugacijskoga tipa u oba jezika.

- (47) i. Mi stanovamo zajedno. (48) i. Ostale teorije određivaju granice.
 ii. Mieszkamy razem. ii. Inne teorie określają granice.
 iii. Mi stanujemy zajedno. iii. Ostale teorie określują granice.

Ponekad se na početnim razinama učenja hrvatskoga javljaju i pogreške u prezentu izazvane sličnim konjugacijskim paradigmama značenjski posve različitih glagola. Kao primjer navodimo prezent glagola *ići* i *jesti* u oba jezika. Poljski glagol *jechać* prevodimo samo jednim od njegovih značenja (polj. *jechać* > hrv. *ići*, *voziti*, *putovati*)

Tablica 4: Prezent glagola *jechać/ići* i *jesti/jeść*

	<i>polj.</i>	<i>hrv.</i>	<i>polj.</i>	<i>hrv.</i>
jd	<i>jechać</i>	<i>ići</i>	<i>jeść</i>	<i>jesti</i>
1.	jadę	idem	jem	jedem
2.	jedziesz	ideš	jesz	jedeš
3.	jedzie	ide	je	jede
mn				
1.	jedziemy	idemo	jemy	jedemo
2.	jedziecie	idete	jecie	jedete
3.	jadą	idu	jedzą	jedu

U govoru, zbog 'lažnog prijateljstva', umjesto prezenta *idem* ponekad poljski studenti na početku učenja hrvatskoga kažu *jedem*, ali vrlo brzo savladaju razliku u značenju, pa u pisanome korpusu nismo imali ovjereni primjer kao ilustraciju.

4.4. Prošlo vrijeme

Pronađene su brojne pogreške u prošlome vremenu. Često se u pisanim tekstovima govori o prošlim događajima, pa je logično da se i više griješi u prošlome vremenu, ali ovdje je riječ i o interferenciji jer studenti ispuštaju nenaglašeni prezent pomoćnoga glagola *biti* zato što on u poljskome jeziku nije sastavni dio perfekta.

¹² usp. *telefonowam** prema *telefonuję* (hrv. *telefoniram*) i *pracowam** prema *pracuję* (hrv. *radim*) Primjere nam je iz nastavne prakse ustupila Aleksandra Wełna, lektorica poljskoga jezika na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (ak. god. 2013./14.)

Tablica 5: Razlike u tvorbi prošloga vremena u hrvatskome i poljskome jeziku (glagol: čitati)

	hrvatsko prošlo vrijeme – perfekt		poljsko prošlo vrijeme – czas przeszły
glagol čitati czytać jd	glagolski pridjev radni	nenaglašeni prezent pomoćnoga glagola <i>biti</i>	glagolski pridjev radni
1.	čita o/-la	sam	czyta łem/-lam
2.	čita o/-la	si	czyta leś/-laś
3.	čita o/-la/-lo	je	czyta ł/-ła/-ło
mn			
1.	čita li/-le	smo	czyta liśmy/-łyśmy
2.	čita li/-le	ste	czyta liście/-łyście
3.	čita li/-le/-la	su	czyta li/-ły

Primjeri potvrđuju izostanak nenaglašenoga prezenta pomoćnoga glagola *biti* u različitim licu i broju te u potvrdnim i niječnim rečenicama.

- (49) i. Bilo to na Mauricijusu. (50) i. Na stolu bilo puno vina i piva.
 ii. To było na Mauritiusie. ii. Na stole było dużo wina i piwa.
 iii. To je bilo na Mauricijusu. iii. Na stolu je bilo puno vina i piva.
- (51) i. Nikada ne ušla u špilju. (52) i. Neke hobotnice počele plivati.
 ii. Nigdy nie weszła do jaskini. ii. Niektóre ośmiornice zaczęły pływać.
 iii. Nikada nije ušla u špilju. iii. Neke su hobotnice počele plivati.
- (53) i. Vidim da u sobi ostao moj idealni cimer.
 ii. Widzę, że w pokoju został mój idealny współlokator.
 iii. Vidim da je u sobi ostao moj idealni cimer (sustanar).

4.5. Buduće vrijeme

Javljaju se odstupanja i u uporabi budućega vremena – futura prvoga¹³ koji se u hrvatskome jeziku tvori od nenaglašenoga prezenta pomoćnoga glagola *htjeti* i infinitiva, a u poljskome jeziku postoji i jednostavno buduće vrijeme koje se tvori prezent-skim oblikom svršenih glagola.

- (54) i. Sutra napišem pismo otcu. (55) i. Odmah pročitam i odgovorim.
 ii. Jutro napiszę list do ojca. ii. Zaraz przeczytam i odpowiem.
 iii. Sutra ću napisati pismo ocu. iii. Odmah ću pročitati i odgovoriti.

¹³ O pogreškama u uporabi futura II. u pogodbenim rečenicama pišu Kodrić i Vidović Bolt u članku *Važnost kontrastivnog pristupa u poučavanju stranog jezika – primjer ovladavanja hrvatskim za poljske govornike* (2013: 314) Članak je objavljen u Poljskoj 2013. godine i potkrepljuje već provedena i predstavljena istraživanja te je ujedno i dodatna potvrda da se u homogenim i heterogenim skupinama javljaju slična odstupanja.

Takva odstupanja objašnjavaju čestu uporabu razgovornih oblika poput: *Javim se sutra, Dođem brzo, Nazovem te*. Ove nestandardne oblike i izvorni govornici često upotrebljavaju, pa se nerijetko takve pogreške ne ispravljaju na vrijeme te ih nalazimo u pisanoj produkciji i na naprednim razinama učenja hrvatskoga jezika.

Ponekad se javljaju i pogreške u prefiksaciji, tj. zbog negativnoga jezičnoga prijenosa dolazi do zamjena prefiksálnih morfema npr. *Kad prečitam knjigu, vratim je.*
usp. *polj.* przeczytać / *hrv.* pročitati

Tablica 6: Razlike u tvorbi budućega vremena u hrvatskome i poljskome jeziku

	buduće vrijeme futur prvi		czas przyszły prosty	czas przyszły złożony	
<i>jd</i>	nenaglašeni prezent pomoćnoga glagola <i>htjeti</i>	infinitiv glagola	prezent svršenih glagola	a) futur gl. być + inf. nesvršenih gl.	b) futur gl. być + perfektivni oblik koji iskazuje i rod nesvršenih glagola
1.	Ja ću	-ti	napiszę	(Ja) będę + <i>pisać</i>	Będę pisał/-a
2.	Ti ćeš	pisati napisati...	napiszesz	(Ty) będziesz +	Będziesz pisał/-a
3.	On/ona/ono će		napisze	(On) będzie +	Będzie pisał/-a/-o
mn				(Ona/ono) +	
1.	Mi ćemo	-ći ići doći	napiszemy	(My) będziemy +	Będziemy pisali/-ly
2.	Vi ćete		napiszecie	(Wy) będziecie +	Będziecie pisali/-ly
3.	Oni/one/ona će		napiszą	(Oni/one) będą +	Będą pisali/-ly
	Prijevod na hrvatski jezik:		<i>Napisat ću...</i>	<i>Ja ću pisati... ili Pisat ću...</i>	

Dakle, opreka *svršenost* : *nesvršenost* u poljskome je jeziku važna kada se razmatra futur jer se prezentskim oblikom svršenih glagola izriče jednostavno buduće vrijeme (*czas przyszły prosty*). Točnije, svi svršeni glagoli svojim prezentskim oblicima izriču buduću radnju, a složeni se futur (*czas przyszły złożony*) tvori na dva načina, kako je prikazano u tablici 6, isključivo od nesvršenih glagola (Vidović Bolt 2011: 162-163).

- (56) i. Napišem sutra sms.
ii. Jutro napiszę ci smsa.
iii. Sutra ću ti napisati sms.

- (57) i. Budem išla u školu.
ii. *Będę szła do szkoły.*
iii. Ići ću u školu.

Na početnim razinama učenja hrvatskoga jezika poljski studenti učestalo griješe u uporabi niječnih oblika u budućemu vremenu (58.i) jer se u poljskome niječna rječica *nie* uvijek odvaja od glagola, dok se u hrvatskome jeziku negacija glagola *htjeti* piše i izgovara spojeno. Ista se poljska rečenica može na hrvatski jezik prevesti dvojako (58. iii) ovisno o tome želi li se izreći pravo buduće vrijeme ili nedostatak želje (modalni glagol u negaciji i infinitiv), ovisno o kontekstu.

- (58) i. Ale ne hoću stalno samo rabotati.
 ii. Ale nie chcę tylko pracować.
 iii. No, ne želim samo raditi / neću samo raditi.

4.6. Povratni glagoli

Povratnost glagola u oba se jezika izriče zamjenicom *se* (*się*) koja se ne mijenja. Učestale su pogreške u redu riječi jer se javlja nesigurnost u pozicioniranju povratne zamjenice, no to su već odstupanja na sintaktičkoj razini. Najčešće je riječ o ispuštanju zamjenice *se*.

- | | |
|--------------------------------|--|
| (59) i. Ona vraća kući. | (60) i. Tvoj brat voli šaliti s nama. |
| ii. Ona wraca do domu. | ii. Twój brat lubi z nami żartować. |
| iii. Ona se vraća kući. | iii. Tvoj brat se voli šaliti s nama. <i>ili</i>
Tvoj se brat voli šaliti s nama. |

- (61) i. Malo po malo sam navikla na sve te razlike.
 ii. Stopniowo (pomału) przyzwyczaiłam się do tych wszystkich różnic.
 iii. Malo po malo, naviknula sam se na sve te razlike.

4.7. Načini i prilozi

Uočeno je da na morfološkoj razini ponekad studenti imaju problema i s uporabom načina (kondicionala i imperativa) te glagolskih priloga, ali naučivost je tih oblika dosta visoka, pa su pogreške na naprednim stupnjevima učenja jezika gotovo zanemarive.

Kondicional se u poljskome jeziku tvori od svršenih i nesvršenih glagola tako da se glagolskom pridjevu radnom 3. lica jednine dodaju nastavci *-bym*, *-byś*, *-by*, a glagolskom pridjevu radnom 3. lica množine nastavci *-byśmy*, *-byście*, *-by*. (Vidović Bolt 2011: 163) Zbog toga katkad nailazimo na spojene oblike u pisanim radovima.

- (62) i. Pisaobi ispit.
 ii. Pisałby egzamin.
 iii. On bi pisao ispit. *ili* Pisao bi ispit.

Pritom treba naglasiti da je partikula *-by* u poljskome kondicionalu pomična i moguće ju je odvojiti od perfektnoga oblika glagola.

Glagolski prilog sadašnji tvori se od prezentske osnove 3. lica množine nesvršenih glagola i sufiksalnog morfema *-ąc* te je u poljskome jeziku prilično učestala njegova uporaba. U proučavanom korpusu naišli smo na svega nekoliko primjera negativnog prijenosa od kojih navodimo samo jedan.

- (63) i. Najčešće su to bili ljudi **čekajući** na tramvaj.
 ii. Najczęściej byli to ludzie czekający na tramwaj.

5. Zaključak

Učenje jezika koji je srodan materinskomu jeziku ima svoje prednosti, no istovremeno se javljaju i problemi koje uzrokuje sličnost dvaju jezičnih sustava. U ovome se istraživanju isprva pokušalo *a priori* utvrditi koje bi poteškoće u usvajanju hrvatskoga jezika mogle imati osobe kojima je materinski jezik poljski, a zatim se metodom analize pogrešaka potvrdilo ono što se apriornom metodom predviđjelo. Provedena je pritom analiza na morfološkoj razini budući da je morfologija područje na kojem se tijekom poučavanja javlja veći broj odstupanja. Odstupanja koja su uočena i izdvojena iz pisanih sastavaka i domaćih zadaća potvrđuju početnu pretpostavku da bi u njihovim radovima mogao biti vidljiv utjecaj poljskoga jezika na hrvatski. Interferencija je puno izraženija u složenijim strukturama, a studenti obično griješe prenoseći mehanizme tvorbe iz poljskoga jezika u hrvatski. Veći dio grešaka prouzrokovao je utjecajem materinskoga (poljskoga) jezika, a manji je dio unutarjezičnoga karaktera. Nastavak kontrastivnoga proučavanja poljskoga i hrvatskoga jezika mogao bi pridonijeti razvoju novih metoda poučavanja i olakšati ovladavanje gramatičkim kategorijama hrvatskoga jezika, pa u tom duhu pozivamo poloniste i kroatiste da i dalje istražuju i proučavaju ova dva bliska slavenska jezika.

Literatura:

- Barić, E. i dr. (1997) *Hrvatska gramatika*, Zagreb: Školska knjiga – IHJJ.
- Bartnicka, B., Satkiewicz, H. (1990) *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Benešić, J. (1937) *Gramatyka języka chorwackiego czyli serbskiego*, Warszawa: Instytut Wydawniczy "Biblioteka Polska".
- Cvitanušić Tvico, J., Nazalević, I. (2010) Stavovi makedonskih kroatista i problemi ovladavanja pojedinim hrvatskim jezičnim kategorijama, *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik* 2 (2011), 10: 167–186.
- Filipović, R. (1986) *Teorija jezika u kontaktu: uvod u lingvistiku jezičnih dodira*, Zagreb: JAZU.
- Gulešić Machata, M. (2004) Poučavanje hrvatskoga jezika kao stranoga i drugoga u homogenim i nehomogenim skupinama, u D. Stolac, N. Ivanetić, B. Pritchard (ur.) *Zbornik Društva za primijenjenu lingvistiku*, Zagreb – Rijeka: Društvo za primijenjenu lingvistiku, 167 – 174.
- Gulešić Machata, M., Udier, S. L. (2008) Izvorna odstupanja u hrvatskom kao inojezičnom, *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik* 1 (2008), 5: 19 – 33.
- Gulešić Machata, M., Jelaska, Z. (2010) Inojezični hrvatski i govornici drugih slavenskih jezika, u L. Badurina, D. Bačić-Karković (ur.) *Riječki filološki dani – zbornik radova*, Rijeka: Filozofski fakultet.

- Kaleta, Z. (1995) *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków: Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kodrić, A., Vidović Bolt, I. (2013) Važnost kontrastivnog pristupa u poučavanju stranog jezika – primjer ovladavanja hrvatskim za poljske govornike, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/9941/1/Kodric%20Ana,%20Vidovic%20Bolt%20Ivana.pdf>
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor – The University of Michigan Press.
- Macan, Ž., Kolaković, Z. (2008) Prijenosna odstupanja govornika njemačkoga u ovladavanju hrvatskim jezikom, *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik* II (2008), 5: 34 – 52
- Novak Milić, J. (2000) Neke morfološke pogreške “stranaca” kod učenja hrvatskoga kao drugoga ili stranoga jezika, D. Stolac, N. Ivanetić, B. Pritchard (ur.) *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – Izazovi na početku XXI. Stoljeća*, Zagreb – Rijeka – Graftrade: 373–401.
- Raguž, D. (1997) *Praktična hrvatska gramatika*, Zagreb: Medicinska naklada.
- Silić, J., Pranjković, I. (2005) *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*, Zagreb: Školska knjiga.
- Skljarov, M. (1987) *Jezik i govor u nastavi stranih jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S., Babić, S. (1992) *Gramatika hrvatskoga standardnog jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Udier, S. L., Gulešić Machata, M. i Čilaš-Mikulić, M. (2006) Gramatičko-semantički pristup obradi padeža, *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik* 1 (2006): 36–48.
- Vidović Bolt, I. (2011) *Fleksija.pl: Promjenjive vrste riječi u poljskom jeziku*, Zagreb: FF-press.

“Polish” Croatian

This article offers a brief view of the problems that native speakers of the Polish language have with the acquisition of the Croatian language. Also taken into consideration is the positive and negative transfer from Polish as a first language to Croatian as a second and foreign language. In other words, just as linguistic interference occurs in all processes of foreign language acquisition, here too, in the process of learning closely related languages, such as Slavic languages, aberrations from the norm occur. Presented are some of the most common aberrations, characteristic of Polish students learning the Croatian language at Croaticum. The majority of these students rank in the higher course levels of Croatian as a foreign language. It is important for all lecturers and teachers who teach Croatian to speakers of Polish to be familiar with these characteristic aberrations, regardless of whether they themselves know the

Polish language. The purpose of this article is to outline the differences between the Croatian and Polish languages, and thereby facilitating the understanding of particular aberrations which occur at different language levels and which are present even at the highest learning levels. Also compared are the basic grammatical categories, such as gender and number. The study presented was made on the basis of guided written reports and goal-oriented homework.

Key words: *Croatian language as a second and foreign language, Polish language, interference, language acquisition*

Ivančica Banković-Mandić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

ibmandic@gmail.com

Fonetske vježbe za inojezične govornike hrvatskoga

Izgovor drugoga i stranoga jezika opisuje se u ZEROJ-u već od razine A2 do razine C2. Uvidom u poučavanje fonetike hrvatskoga kao J2, može se utvrditi da se u Hrvatskoj u vrlo malo škola i tečajeva stranih jezika nastavnici bave izgovorom. Na Croaticumu postoje Govorne vježbe kao izborni predmet u opsegu od jednoga sata tjedno. S obzirom na zahtjevnost ZEROJ-a o kvaliteti izgovora, svakako je potrebno dati izgovoru više prostora u nastavnome programu. Pokatkad se čini da je to neizvedivo jer lektori često nisu i fonetičari pa se ne osjećaju kompetentnima za takav zadatak.

Ovaj će rad pokušati osvijestiti fonetske kompetencije lektora te na temelju dosadašnjih istraživanja sustavnih izgovornih odstupanja govornika hrvatskoga kao J2 s obzirom na njihov materinski jezik kao i bez obzira na J1, ponuditi pregled vježba koje može izvoditi svaki nastavnik hrvatskoga kao J2.

Od velike je koristi učenicima već i samo grupno ponavljanje za nastavnikom ili ponavljanje nekoga zvučnoga zapisa. Usto su potrebni domaći zadaci čitanja teksta naglas, posebno glasno čitanje fonetski težega teksta.

Odstupanja koja su dosadašnjim istraživanjima uočena kao sustavna svim govornicima bez obzira na J1 jesu naglasna – odstupanja u mjestu naglasaka – i neslivenost glasa lj. Stoga se u radu prikazuju neki najčešći naglasni modeli koje lektori mogu uvježbavati sa svojim učenicima.

Ključne riječi: izgovor, fonetska korekcija, hrvatski kao J2

0. Uvod

Važnost fonetske kompetencije u učenju jezika definirana je u ZEROJ-u (2005: 120) (ZEROJ – *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*) na svim razinama, kao što se može vidjeti u tablici 1. Na razini B2 od govornika se očekuje jasan, prirodan izgovor i intonacija. I istraživanja prihvatljivosti stranoga izgovora u hrvatskome kao J2 pokazala su da je na srednjoj razini prihvatljiv izgovor u kojemu nema sustavnih izgovornih pogrešaka (Banković-Mandić 2012b).

Tablica 1: Fonetska kompetencija prema ZEROJ -u

- ▶ C2: Kao pod C1
- ▶ C1: Može mijenjati intonaciju i ispravno naglasiti rečenicu kako bi izrazio finije nijanse značenja.
- ▶ B2: Usvojio je jasan, prirodan izgovor i intonaciju.
- ▶ B1: Izgovor je potpuno razumljiv čak i kad se povremeno osjeća strani naglasak i pojavljuju povremene pogreške u izgovoru.
- ▶ A2: Izgovor je uglavnom dovoljno jasan usprkos stranomu naglasku.
- ▶ A1: Izgovor uz određeni napor mogu razumjeti izvorni govornici.

Korisnik inoga jezika uspješniji je ako dobro vlada svim jezičnim kompetencijama (prema ZEROJ-u: leksičkom, gramatičkom, semantičkom, fonološkom, ortografskom i ortoepskom kompetencijom). Neki stručnjaci smatraju da je visok stupanj usvojenosti izgovora najbolji pokazatelj i visokoga stupnja usvojenosti nekoga jezika (Celce-Murcia, Brinton i Goodwin 1996). Dio stručnjaka strani izgovor određuje kao nužno snažno formiranje negativne slike o govorniku (Desnica-Žerjavić 2006). Međutim, u novije se vrijeme u stručnim krugovima uspješnim korisnikom inoga jezika ne smatra samo osoba koja je dostigla razinu jezičnoga umijeća izvornoga govornika (Medved Krajnović 2010: 8), što znači da je uspješan govornik i onaj govornik čiji je izgovor prihvatljiv, a ne nužno i jednak izgovoru izvornoga govornika.

Istraživanje sustavna uključivanja govornih vježbi u jezičnu nastavu u zagrebačkim školama stranih jezika i na tečajevima provedeno 2007. godine (Banković-Mandić, Šafarić 2007) pokazalo je da fonetika uglavnom nije uključena u jezičnu nastavu. Na *Savjetovanjima za lektore hrvatskoga kao inoga jezika* često se moglo čuti da vrlo malo lektora provodi ortoepske vježbe. Današnji pristupi učenja jezika prate popularan trend brzoga učenja, pa je ostvarivanje zadovoljavajuće komunikacije postalo cilj učenja. Popularnost AVGS metode (audio-vizualno-globalno-strukturalne) sedamdesetih i osamdesetih godina, utemeljene na učenju jezičnih struktura pomoću slike i zvuka, uglavnom je zamijenjena popularnošću komunikacijskoga pristupa koji zanemaruje kvalitetu izgovora pa čak i gramatičke strukture. S takvim se pristupom mnogi stručnjaci ne slažu. Žigić (1988: 177) naglašava važnost kontinuirana uključivanja fonetske teorije u nastavu jezika, a fonetske vježbe u trajanju 3 – 4 minute trebale bi biti uključene u svaki sat jezične nastave. Štoviše, neki autori daju fonetici prioritet nad drugim jezičnim vještinama u počecima učenja jezika (Pavić 1988). Zanemarivanje izgovora na jezičnim tečajevima može rezultirati velikim zaostajanjem fonetsko-fonološke kompetencije za drugim jezičnim vještinama na višim stupnjevima učenja. Nije rijetkost da se na višim razinama učenja pojave učenici čiji je izgovor na puno nižim razinama od drugih jezičnih vještina, čak do te mjere da ih kolege u grupi vrlo teško razumiju. Na Croaticumu se provode *Govorne vježbe* kao izborni predmet u opsegu od jednoga sata tjedno, a izvodi ih fonetičar.

S obzirom na zahtjevnost ZEROJ-a prema kvaliteti izgovora svakako je potrebno dati izgovoru više prostora u nastavnim programima. Katkad se čini da je to neizvedivo jer lektori često nisu i fonetičari pa se ne osjećaju kompetentnima za takav zadatak. Ovaj rad pokušat će osvijestiti fonetske kompetencije lektora. Na temelju dosadašnjih istraživanja sustavnih izgovornih odstupanja govornika hrvatskoga kao J2 s obzirom na njihov prvi jezik, ali i bez obzira na J1, ponudit će se pregled vježba koje može izvoditi svaki nastavnik hrvatskoga kao J2 bez obzira na svoje moguće fonetsko predznanje koje se, dakako, uvijek može nadograditi. Korisna je literatura nekolicine autora koji su objavili sustave pogrešaka hrvatskih govornika kad uče veće europske jezike prema verbotonalnoj metodi, primjerice za njemački Gojković (1965), za talijanski Orlandi (1965), za engleski Vuletić (1965a i 1965b) i Mildner (1991), za ruski Horga (1971) te za slovenski Požgaj Hadži (1994). Ti su sustavi pogrešaka vezani uz početne stupnjeve učenja. U korekciji vokalskoga sustava od velike je pomoći i vokalski trokut ili četverokut (Catford 1988) – uspoređivanje otvornika u J1 i hrvatskome jeziku.

1. Motivacija

Zvučni zapisi u nastavi oponašaju kontakt s jezikom koji se poučava (Žigić 1988), ali sama izloženost jeziku ne djeluje jednako na sve govornike. To pokazuju, primjerice, sociofonetska istraživanja govora useljeničkih zajednica u SAD-u: socioekonomski položaj useljenika odredio je identifikaciju s novom sredinom, pa su skupine koje nisu imale mogućnost društvene prilagodbe (poput Portorikanaca, Meksikanaca, Afrikanaca) odbijale i jezičnu prilagodbu. Društveno uklopljene useljeničke skupine kao što su Nijemci, Norvežani i drugi Europljani, poslije početne faze njemačko-engleskoga, norveško-engleskoga i sl., jezično su se asimilirale (Fishman 1966, prema Desnica-Žerjavić 2006). O važnosti identifikacijske uloge za usvajanje fonetske razine jezika govori i Škarić (1975). Identifikacije nema bez emocionalnoga i racionalnoga prihvatanja standardnoga izgovora (Desnica-Žerjavić 2006).

2. Fonetska teorija

Funkcionalna tipologija kao jedan od utjecajnih pristupa istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom traži univerzalne ili česte tipove jezičnih pojava u većemu broju jezika. Uz funkcionalnu tipologiju vezan je pojam obilježnosti. Neobilježenim se pojavama nazivaju one koje su strukturno ili konceptualno manje složene i one koje su očekivane ili uobičajenije. Korisnici inoga jezika prije i brže ovladavaju neobilježenim jezičnim strukturama, što vjerojatno ovisi o složenosti kognitivne obrade koju neke strukture zahtijevaju i komunikacijskim potrebama (Medved Krajnović 2010). Ekman (1977, 1981, 1996, 2007) ističe da će korisnici teže ovladati strukturom koja je u prvome jeziku neobilježena, a u inome obilježena.

Svakako bi pri obradi fonetskih tema trebalo krenuti s onim neobilježanim, strukturno manje složenim pojavama kako susret s fonetikom novoga jezika ne bi počeo s frustracijama. Fonetski se sustav izgrađuje prema stupnju lakoće izvođenja artikulacijskih pokreta (Desnica-Žerjavić 2006), a zatim se postupno uvode glasnici sa sve većim stupnjem vođenosti artikulacijskih pokreta (tjesnačnici, slivenici, zatvoreni vokali). Još je Jakobson (1969) utvrdio strogi redoslijed pojavljivanja glasnika u djetinjstvu. Najprije se stvara glavna opozicija po stupnju zatvorenosti: zapornik i otvoreni vokal. Potom se u konsonantizmu i u vokalizmu stvara minimalni sustav zasnovan na dvama razlikovnim obilježjima – među konsonantima se javlja opozicija usnenik – zubnik, među vokalima opozicija zatvoreni – otvoreni. Potom slijedi srednji stupanj otvorenosti ili opozicija nepčanik – jedrenik. Poslije se pojavljuju i druga obilježja ako ih jezik ima. Tjesnačnici se pojavljuju kad već postoje zapornici, slivenici poslije tjesnačnika, jedrenici (velari) kad postoje usnenici i zubnici, a protočnici (likvidi) *r*, *l*, *lj* na kraju konsonantskoga sustava. Prednji zaobljeni i stražnji nezaobljeni otvornici pojavljuju se kad već postoje prednji nezaobljeni i stražnji zaobljeni, a nazalni vokali na kraju. Djeca kojima je hrvatski jezik materinski u skupini zvonačnika najkasnije usvajaju treptajnik *r*, a malo su im lakši *lj* i *nj* koje usvajaju iza ostalih zvonačnika (Vuletić 1990). Neizvorni govornici hrvatskoga jezika ovladavaju hrvatskim glasovnim sustavom slično kao izvorni govornici.

3. Opća fonetska osviještenost

U ZEROJ-u (2005: 110) se navodi da se sposobnost izgovaranja novih jezika može bolje razviti ako učenici posjeduju tzv. opće fonetske vještine, što podrazumijeva sposobnost razlikovanja i proizvođenja nepoznatih zvukova i prozodijskih modela, sposobnost prepoznavanja i povezivanja nepoznatih zvučnih nizova te dijeljenje zvučnoga niza u jasno odijeljene značenjske cjeline.

ZEROJ (2005: 155) donosi i mogućnosti učenika da razviju sposobnost izgovaranja stranoga jezika. Između ostaloga to mogu učiniti:

- izlaganjem autentičnim govornim izričajima
- grupnim ponavljanjem za nastavnikom, audiosnimkama s izvornim govornicima i videosnimkama s izvornim govornicima
- individualnim radom u jezičnome laboratoriju
- glasnim čitanjem fonetski težega teksta
- vježbanjem uha i fonetskim vježbama
- korištenjem fonetski transkribiranih tekstova za vježbe glasnoga čitanja
- fonetskim treningom fonološke kompetencije
- učenjem ortoepskih konvencija (npr. kako izgovarati pisane oblike).

Neki autori naglašavaju da bi se u nastavi jezika više prostora trebalo dati izgovoru i intonaciji kao svojevrsnoj nadoknadi nedostatka utjecaja izvornih govornika

i dobrih izgovornih uzora, ali i teorijskim objašnjenjima fonetskih tema (Žigić 1988: 175). Većina suvremenih osnovnoškolskih i srednjoškolskih udžbenika stranih jezika danas ima i posebna mala poglavlja posvećena fonetici, a zvučni zapisi prate svaki udžbenik stranoga jezika, iako ih učenici izvan učionice, prema iskustvu nastavnika, gotovo i ne rabe.

Kao jedan od modela razvijanja općih fonetskih vještina mogu se iskoristiti onomatopeje (posebno glasanje životinja) jezika koji se uči, ali i prvoga jezika.

4. Jednostavni modeli ponavljanja

Od velike je koristi učenicima već i samo grupno ponavljanje za nastavnikom ili ponavljanje nekoga zvučnoga zapisa. Usto su potrebni domaći zadaci čitanja teksta naglas, posebno glasno čitanje fonetski težega teksta. Dobrodošle su i tradicionalne metode učenja dijaloga napamet, dakako, na nižim razinama. Na višima, ovisno o interesima učenika, može se učiti poezija, igrokazi, zdravice, pozdravni govori i sl. Pavić (1988: 180) navodi da je izgovor potrebno automatizirati i onda se takvim automatiziranjem već naučenoga možemo posvetiti učenju drugih jezičnih vještina, ali se izgovor treba stalno usavršavati.

5. Uvježbavanje minimalnih parova i fonoloških distinkcija

U dosadašnjim su istraživanjima (Banković-Mandić 2012b, 2014) kao sustavna odstupanja svojstvena svim govornicima bez obzira na J1, uz zamjenu nepčanika *lj* slijedom *l+j*, uočena naglasna odstupanja, i to u mjestu naglasaka. Ovim su istraživanjem bili obuhvaćeni govornici njemačkoga, engleskoga, španjolskoga i kineskoga, poljskoga, ruskoga i ukrajinskoga jezika s obzirom na sljedeće varijable: izgovor pojedinačnih glasova, ritam, tempo i intonacije.

Najbrojnije je fonološko odstupanje kineskih govornika zamjenjivanje treptajnika *r* bočnikom *l*. Potom slijedi zamjena bočnika *lj* bočnikom *l*.

Najbrojnije je fonološko odstupanje španjolskih govornika zamjena usnenoga zvonačnika *v* i zvučnoga zapornika *b*. Slijedi zamjena bezvučnoga tjesnačnika *s* zvučnim tjesnačnikom *z* te zamjena zvučnoga tjesnačnika *ž* bezvučnim tjesnačnikom *š*. Potom slijedi zamjena zvučnoga slivenika *dž* tjesnačnicima *š* i *ž*.

Najbrojnije je odstupanje njemačkih govornika zamjena bezvučnoga tjesnačnika *s* zvučnim tjesnačnikom *z*. Slijedi zamjena zvučnoga tjesnačnika *ž* bezvučnim tjesnačnikom *š*. Potom slijedi zamjena bočnika *lj* bočnikom *l*.

Najčešće je fonološko odstupanje engleskih govornika zamjena bočnika *lj* bočnikom *l*.

Fonološka su odstupanja poljskih govornika vrlo rijetka: najčešće se *lj* zamjenjuje s *l* ili *j*, npr. *obitelj* umjesto *obitelj*, *slavje* umjesto *slavlje*.

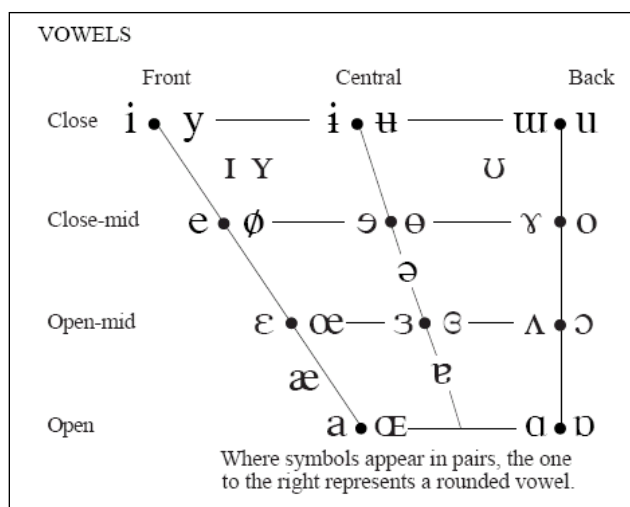
Ruski govornici imaju rijetka fonološka odstupanja, katkad je *ie* ostvaren kao *e*: *devojka*, *mleko*, *osveženje*, *preloma*.

Ukrajinski su govornici u korpusu bili samo govornici početne razine, ali i oni imaju rijetka fonološka odstupanja – npr. izgovaraju *boće* umjesto *boce*, *slavje* umjesto *slavlje*.

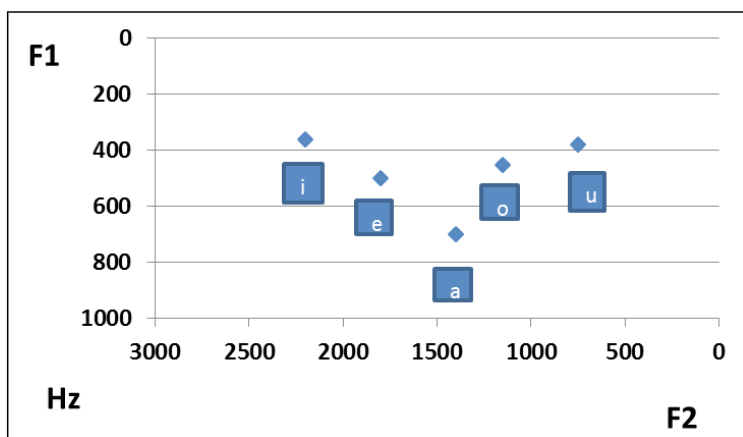
Za uklanjanje tih fonoloških poteškoća najbolje je ponavljanje do automatizma. No ponavljanje minimalnih parova često se smatra zamornim. Pavić (1988), naprotiv, dodaje da u pravoj mjeri i u pravo vrijeme takve vježbe ipak mogu obogatiti nastavni proces te itekako unijeti svježinu u nastavu. U *prilogu 1* navedeni su neki primjeri uvježbavanja fonoloških opozicija.

6. Vokalski trokut i vokalska odstupanja

Prednji zaobljeni i stražnji nezaobljeni otvornici (vokali) pojavljuju se kad već postoje prednji nezaobljeni i stražnji zaobljeni, a nazalni otvornici na kraju. Oblik spektra definira otvornike, oni se opisuju frekvencijama prvoga (F1) i drugoga formanta (F2). Formanti su rezonacijske frekvencije vokalnoga trakta. Za opis spektra otvornika tradicionalno se definiraju dimenzije samo prvih dvaju formanta. Dominantan je utjecaj formanta na percepciju otvornika. Kada se u koordinatni sustav na apscisu unesu vrijednosti F2, i to od viših prema nižim vrijednostima (koje rastu s pomakom jezika prema naprijed), a na ordinatu vrijednosti F1 (koje rastu s povećanjem stupnja otvorenosti ili spuštanjem jezika), dobije se tzv. vokalski trokut. Na Slici 1 dan je dijagramski prikaz vokala prema IPA-i (Međunarodno fonetsko udruženje, *International Phonetic Association*), a hrvatski vokalski trokut prikazan je na slici 2 (Banković-Mandić 2013).



Slika 1: Dijagramski prikaz vokala prema IPA-i



Slika 2: Vokalski prostor hrvatskih vokala

Otvornici se prema smjeru jezika dijele na prednje, središnje i stražnje – hrvatski prednji: *i*, *e*, *ie*, stražnji su *o*, *u*, središnji je *a*. Jelaska (2004) govori i o središnjemu otvorniku *šva* koji je neutralni središnji otvornik, a naziv dolazi od njemačkoga naziva za središnji hebrejski otvornik. U hrvatskome se jeziku naziva još i poluglasom. U dijagramskome prikazu hrvatskih vokala nisu prikazani prednji otvornik *ie* ni središnji otvornik *šva* budući da nisu poznate vrijednosti njihovih formanata.

Otvornici se najčešće prikazuju trapezom, tzv. glavnim ili kardinalnim otvornicima (Jones 1970), gdje je visina jezika prikazana na okomitoj osi, a prednji središnji i stražnji dio jezika na vodoravnoj osi. Kad se otvornici pojavljuju u paru, desni je zaobljen. Prednji su prototipni otvornici nezaobljeni, a stražnji zaobljeni. Otvornici mogu biti napeti ako su oblikovani u krajnjim položajima, a opušteni ako su bliži središtu usne šupljine. Ako jezik ima tri visine, otvornici se prikazuju vokalskim trokutima. Jednostavnim se otvornicima ne mijenja zvuk tijekom izgovora. Ako se otvornicima mijenja zvuk tijekom izgovora, onda su to složeni otvornici ili dvoglasnici i troglasnici.

Kod engleskih i njemačkih govornika koji uče hrvatski jezik (Banković-Mandić 2012b) zabilježeno je više odstupanja u izgovoru otvornika nego kod španjolskih i kineskih. No Kinezi koji uče hrvatski imaju fonološka odstupanja u vokalskome sustavu za razliku od drugih neizvornih govornika.

Najbrojnija su fonetska odstupanja kineskih govornika u izgovoru otvornika *e* koji je izgovaran zatvoreniije.

Najbrojnije je odstupanje njemačkih govornika izgovor otvornika *e* i *o*.

Najčešće je fonetsko odstupanje engleskih govornika u izgovoru otvornika *e*.

7. Zatvornička odstupanja

Najbrojnije je fonetsko odstupanje kineskih govornika među zatvornicima slijedni izgovor nepčanika *lj*. Slijedi dvousnjeni ostvaraj *v* (Banković-Mandić 2012b).

Najbrojnije je fonetsko odstupanje španjolskih govornika svjetliji izgovor glasnika *l* (palatalizirane varijante različita stupnja). Slijedi umekšan izgovor glasnika *ž*, nesliven izgovor *dž* i svjetliji *č*. Španjolski govornici početne razine uz samoglasničko *r* dodaju otvornik.

Najbrojnije je odstupanje njemačkih govornika među zatvornicima svjetliji izgovor *l*, velarni izgovor glasnika *r*, zamjena glasnika *lj* slijedom *l+j*. Slijedi umekšani izgovor *ž*, zamjena glasnika *dž* slijedom *d* i *ž* te svijetlo (umekšano) *š*.

Najčešće je fonetsko odstupanje engleskih govornika u izgovoru zatvornika retrofleksno *r* i aspirirano *t*.

Fonetska odstupanja najlakše se otklanjaju individualnim vježbama ili grupnim vježbama sa slušalicama u jezičnome laboratoriju gdje nastavnik ima mogućnost poslušati svakoga govornika i ispraviti mu izgovor.

Nesliveno se *lj* najbolje korigira pljeskanjem. Istovremeno treba pljeskati ili učiniti sličan pokret i pri tome izgovarati glas *lj*.

Zamjenjivanje treptajnika *r* bočnikom *l* može se korigirati izgovaranjem glasovnih skupina: *tr-tr*, *dr-dr* i prenošenjem vibracija s usana na jezik (oponašanje zvuka automobila).

8. Rečenična prozodija

Neki govornici početne razine učenja hrvatskoga jezika riječi dulje od dva sloga izgovaraju slogovanjem. Na naprednoj razini tako izgovaraju samo višesložne riječi, ali često čitaju *staccato*.

Najmanje odstupanja među ispitivanim skupinama – engleskih, kineskih, njemačkih i španjolskih govornika – u rečeničnoj prozodiji imaju govornici njemačkoga (Banković-Mandić 2012b). Prosječno najviše prozodijskih odstupanja po govorniku imaju kineski govornici, slijede engleski i španjolski govornici. Prozodijska su odstupanja jedino kod kineskih govornika prisutna i na višim razinama. Rečeničnu prozodiju najbolje je uvježbavati gestama gdje jedna zaokružena gesta označava jednu govornu cjelinu.

9. Naglasci

Neizvornim govornicima standardni hrvatski naglasni sustav često se čini kompliciran i nesustavan. Naglasna su odstupanja česta i vrlo ujednačena bez obzira na J1.

I lingvisti uglavnom govore o složenosti prozodije hrvatskih riječi (Jelaska 2004). Standardni hrvatski jezik ima visinski naglasak, udar je pripisan slogu, mora je nosilac tona. Tradicionalni nazivi kratkosilazni (˘), kratkouzlazni (ˊ), dugosilazni (ˉ) i dugouzlazni (ˑ) ne odgovaraju fonetskoj stvarnosti (Gvozdanović 1980, Lehiste i Ivić 1986, prema Jelaska 2004). Dijakritički znakovi nisu u skladu sa svjetski prihvaćenim zapisima, ali su dio duge kroatističke i slavističke tradicije, pa se vjerojatno neće lako

zamijeniti (Jelaska 2004). Silazni naglasak još se naziva jednosložnim naglaskom jer se u istome slogu nalaze dva fonološka obilježja: udar i visoki ton, a riječi s uzlaznim slivenim tonom Jelaska naziva dvosložnim naglaskom, tj. dva istaknuta obilježja razdvojena su u dva susjedna sloga: udar je na prvome slogu, a visoki ton na drugome. Jelaska navodi i neka slušna opažanja stranaca – lingvista i nelingvista koji ton čuju u zanaglasnome slogu riječi s uzlaznim naglaskom, a u silaznih naglasaka ton čuju na udarnome slogu.

Neizvorne je govornike dovoljno usmjeravati samo na usvajanje mjesta naglasaka i iz teksta koji se na nekome satu obrađuje mogu se izdvojiti neki česti naglasni obrasci (v. Fonetski dodatak u Banković-Mandić 2009 i 2011 i *prilog 2* u ovome radu). Od prelaženja naglasaka na proklitiku dovoljno je obraditi negacije i upozoriti govornike na obavezno prebacivanje naglasaka na negaciju kod jednosložnoga prezenta, npr. *ne znam*, *ne dam* i česta prebacivanja naglasaka na negaciju kod dvosložnih prezenta: *ne može*, *ne volim*. Pri tome ih treba upozoriti na neke česte primjere gdje takvo prebacivanje u standardnome izgovoru nije dopušteno već se pravilno izgovara: *ne želim*.

10. Zaključak

Govorne vježbe svakako bi trebale naći svoje mjesto u jezičnoj nastavi, pa tako i u udžbenicima za neizvorne govornike, i to ne samo zato jer je izgovor opisan i u jezičnim razinama ZEROJ-a već ponajprije zbog toga što zaostajanje fonetsko-fonološke kompetencije može ograničiti ili čak zaustaviti ovladavanje inim jezikom. Osim toga, sociofonetska su istraživanja pokazala da su ocjene koje su davane govornicima proporcionalne prihvatljivosti njihova izgovora za određena zanimanja: više ocjene – prihvatljiviji izgovor za određena zanimanja. Više su ocjene rezultat manje brojnih fonetskih i fonoloških odstupanja (Banković-Mandić 2012b i 2014). Treba dodati da nisu ni svi slavenski govornici više razine poznavanja hrvatskoga jezika ocijenjeni kao najbolji. To pokazuje da početnu prednost sličnosti s hrvatskim jezikom treba dalje razvijati, tj. da su fonetske vježbe potrebne i slavenskim govornicima.

11. Literatura

- Banković-Mandić, I., Šafarić, I. (2007) *Važnost fonetskih vježbi u poučavanju hrvatskoga kao drugoga i stranoga*, II. znanstveni skup *Hrvatski kao drugi i strani jezik*: Knjižica sažetaka, J. Novak-Milić, Z. Jelaska, M. Bergovec (ur.), Zagreb, 38–39.
- Banković-Mandić, I. (2009) Fonetski dodatak, u M. Čilaš Mikulić, M. Gulešić Machata, S. L. Udier *Razgovarajte s nama! Vježbenica, gramatika i fonetika hrvatskog jezika za više početnike*, Zagreb: FF press, 157–172.
- Banković-Mandić, I. (2011) Fonetski dodatak, u M. Čilaš Mikulić, M. Gulešić Machata, S. L. Udier *Razgovarajte s nama! Vježbenica, gramatika i fonetika hrvatskog jezika za niži srednji stupanj*, Zagreb: FF press, 215–234.

- Banković-Mandić, I. (2012a) *Izgovor hrvatskog jezika na B1 razini*, IV. međunarodni znanstveni skup *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb (izlaganje).
- Banković-Mandić, I. (2012b) *Izgovorna obilježja učenika hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika na različitim stupnjevima znanja*, neobjavljena doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu.
- Banković-Mandić, I. (2013) Izgovorna kompetencija, u A. Grgić, M. Gulešić Machata, I. Nazalević Čučević (ur.) *Hrvatski B1: opisni okvir referentne razine B1*, Zagreb: FF press, 233–241.
- Banković-Mandić, I. (2014) Izgovor govornika slavenskih jezika u hrvatskome kao J2, u: E. Krejčová, P. Krejčí (ur.) *Výška jihoslovanských jazyků a literatur v dnešní Evropě*, Sborník příspěvků přednesených na stejnojmenné konferenci konané v Brně ve dnech 30. 5. – 1. 6. 2013, Brno, 523–534.
- Catford, J. C. (1988) *A practical Introduction to Phonetics*. Oxford: Clarendon Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. i Goodwin, J. (1996) *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*, New York: Cambridge University Press.
- Desnica-Žerjavić, N. (2006) *Strani accent*, Zagreb: FF press.
- Eckman, F. R. (1977) Markedness and the contrastive analysis hypothesis, *Language Learning* 27, 315–330.
- Eckman, F. R. (1981) On predicting phonological difficulty in second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition* 4, 18–30.
- Eckman, F. R. (1996) A functional typological approach to second language acquisition theory, u W. C. Ritchie, T. K. Bhatia (ur) *Handbook of Second Language Acquisition*, 195–221.
- Eckman, F. R. (2007) Hypotheses and methods in second language acquisition: testing the noun phrase accessibility hierarchy on relative clauses. *Studies in Second Language Acquisition* 29, 321–327.
- Gojković, D. (1965) *Sistem grešaka i korekcija izgovora osoba koje uče njemački a materinji im je jezik hrvatskosrpski*, magistarski rad, Zavod za fonetiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Horga, D. (1971) Sistem fonetskih grešaka Francuza koji uče ruski, *Govor* 3, 67–78.
- Jakobson, R. (1969) *Langage enfantin et aphasie*, Paris: De Minuit.
- Jelaska, Z. (2004) *Fonološki opisi hrvatskoga jezika: glasovi, slogovi, naglasci*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, Zagreb: Leykam international d.o.o.
- Mildner, V. (1991) Najčešće greške u percepciji engleskog jezika u osoba kojima je materinski jezik hrvatski, u M. Andrijašević i Y. Vrhovac (ur.) *Prožimanje kultura i jezika*, *Zbornik HDPL-a*, 165–174.
- Orlandi, D. (1965) *Sistem grešaka u izgovoru talijanskog jezika i sustav korekcije kod Hrvata, Srba, Slovenaca i Makedonaca*, magistarski rad, Zavod za fonetiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

- Pavić, Z. (1988) Fonetika i njeno mjesto u podrijetlu fazama učenja stranog jezika, u D. Horga (ur.) *Fonološki i fonetski aspekti govorenog jezika*, Zagreb, 179–185.
- Požgaj Hadži, V. (1994) *Sistem i korekcija govornih grešaka studenata hrvatskog jezika kojima je slovenski jezik materinji*, doktorski rad, Zavod za fonetiku, Zagreb.
- Škarić, I. (1975) Motivacija u učenju stranih jezika, *Strani jezici* IV/1–2, 38–41.
- Vuletić, B. (1965b) *Verbotonalni sistem fonetske korekcije s naročitim obzirom na korekciju izgovora engleskog jezika*, Zavod za fonetiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Vuletić, D. (1990) *Test artikulacije*, Zagreb: Fakultet za defektologiju.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005) Zagreb-Strasbourg: Školska knjiga – Council of Europe.
- Žigić, D. (1988) Kakvo mesto dati fonetici u savremenoj nastavi stranog jezika, u D. Horga (ur.) *Fonološki i fonetski aspekti govorenog jezika*, Zagreb, 173–178.

Phonetic exercises for speakers of Croatian as L2

Pronunciation of second and foreign language is described in the CEFR levels from A2 to C2. In Croatian's foreign language courses teachers usually don't teach pronunciation. On Croaticum – students have phonetic exercises as an optional subject one hour per week. According to the quality of pronunciation described in the CEFR it is not enough. Sometimes to lecturers it seems that is not possible to have phonetic exercises because lecturers usually are not phoneticians and so they do not feel competent for that task.

This paper will try to raise awareness of phonetic competence of lecturers. Also the paper is based on previous studies of systematic errors of Croatian speakers as L2 generally and according to their mother tongue. It will be given some exercises that can be performed by teachers of Croatian as L2 even if they are not phonetician.

It is very useful for students simply repetition of text after teacher or the repetition of text on a sound track. Also, it is very useful for students to read the text aloud at home, especially reading aloud a phonetically more complicated text.

In some previous researches are shown some systematic errors of all speakers of Croatian as L2 which are not dependent of L1 such as mistakes in a place of accents and pronunciation of palatal lateral approximant *lj*. Therefore, in this paper will be shown some common accents models that lecturers can practice with their students.

Key words: *pronunciation, phonetic corrections, Croatian as L2*

12. Prilozi

Prilog 1: *Primjeri uvježbavanja minimalnih parova (Banković-Mandić 2012a):*

Ne zna **vol** što je **bol**.

Na slici je **crna srna** koja jede **crna zrna**.

Svi smo u čudu, pobijedili smo u **džudu**.

Njihovi **vođe** ne vole voće.

Imam smeđu **kosu**. Smeće je u **košu**. Vidim smeđu **kozu**. Imam osjetljivu **kožu**

Prilog 2: *Naglasni model: XX-XXX (G.jd)*

Šešir-šešira, **mladić**-mladića, **vojnīk** –vojnika, **ormār**-ormara, **mornār** – mornara, **kapūt**-kaputa...

Sklonidba:

N lijep **šešir**

G lijepog **šešira**

D lijepom **šeširu**

A lijep **šešir**

V lijepi **šeširu**

L o lijepom **šeširu**

I lijepim **šeširom**

lijepi **šeširi**

lijepih **šešira**

lijepim **šeširima**

lijepe **šešire**

lijepi **šeširi**

o lijepim **šeširima**

lijepim **šeširima**

Pročitajte pravilno sljedeće rečenice:

Ovo je lijep šešir.

Iz šešira je izvadio zeca.

Veselim se novom šeširu.

Martin ima lijep šešir.

Moj dragi, lijepi šeširu!

U lijepom šeširu je zec.

Zadovoljan sam ovim lijepim šeširom.

Pročitajte i označite naglaske:

Vidio sam onog mladića.

Gdje je vojnīk?

Razgovaramo o mornaru.

U ormaru je nered.

Kupio sam novi kaput.

Imam novi šešir.

Gdje su mladići?

Razgovarali smo o mornarima.

Čime čistiš kožni kaput?
Iza ormara je miš.
U kaputu su ključevi.
Ovo je moj mladić.
Šešir je nov.
Gdje su vojnici?
Mornari su na moru.
Ovaj mladić mi je poznat.
Ormar je star.
Hoda bez kaputa i bez šešira.
Razmišljam o onim mladićima.
Ne mogu pronaći čarape u ormaru.

Barbara Buršić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
barbara.bursic@gmail.com

Zabavna gramatika – glazba i enigmatika¹

U članku će biti predstavljene aktivnosti u nastavi inojezičnoga hrvatskoga u kojima glavnu ulogu imaju glazba i enigmatika. Kako bi poučavanje i ovladavanje gramatikom i leksikom bilo što učinkovitije, korisnije i zanimljivije, u suvremenim pristupima nastavi često se primjenjuju različite metode koje uključuju zabavne i relaksirajuće aktivnosti. Rješavanje križaljki i drugih tipova zagonetaka te upotreba glazbenih sadržaja mogu se uklopiti u gramatičke i leksičke vježbe na različitim stupnjevima učenja jezika i u različite stilove učenja. Poučavanjem gramatike i leksika na zabavan način jača se motivacija učenika i povećavaju se učinci učenja.

Na primjerima zadataka pokazuje se kako se uz pomoć glazbe mogu uvježbati gramatičke strukture, proširiti vokabular i upoznati hrvatska kultura te kako uklopiti različite vrste zagonetaka u nastavni proces učenja hrvatskoga kao inoga jezika.

Ključne riječi: nastavne aktivnosti, poučavanje, glazba, enigmatika, hrvatski kao ini jezik

0. Uvod

Glazba i enigmatika odavna su prisutne u svakodnevnome životu ljudi. One nalaze svoju primjenu i u suvremenim pristupima u nastavi inoga jezika. Polazeći od činjenice da je gramatika bitna sastavnica u ostvarivanju komunikacijske kompetencije, ovaj rad pokušava pokazati kako različitim aktivnostima i pristupima koji uključuju glazbu i različite vrste zagonetaka približiti i učiniti zabavnijim i opuštenijim proces ovladavanja inim jezikom. Glazba i enigmatika same po sebi neće osposobiti učenike da komuniciraju na stranome jeziku i kada se upotrebljavaju u nastavi, trebaju biti metodički osmišljene i prilagođene razini znanja jezika, ali i različitim stilo-

¹ Ovaj je rad proizašao iz izlaganja – radionice održane 2013. godine na 6. savjetovanju za lektore inojezičnoga hrvatskoga (SIH). Radionicu pod nazivom Zabavna gramatika – glazba, film i enigmatika održale su lektorice s Croaticuma – Centra za hrvatski kao drugi i strani jezik Marinela Aleksovski i autorica ovoga članka. Rad ipak neće obuhvatiti sve teme radionice, u njemu će biti riječi o primjeni enigmatike i glazbe u nastavi inojezičnoga hrvatskoga.

vima učenja. Rad također donosi opis nekih glazbenih i enigmatičkih aktivnosti koje se mogu upotrebljavati u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika.

1. Gramatika i učenje jezika

Promatramo li gramatiku kao skup pravila prema kojemu se elementi slažu u određene i odvojene sadržajne nizove, odnosno rečenice, gramatička kompetencija bila bi „sposobnost razumijevanja i izražavanja značenja proizvodnjom i prepoznavanjem ispravno složenih fraza i rečenica u skladu s tim pravilima“, a ne samo njihovo memoriranje i reproduciranje (ZEROJ 2005: 116). Gramatika se može poučavati izravno ili neizravno. U suvremenim se pristupima u nastavi stranoga jezika u poučavanju gramatike i ostalih sadržaja često primjenjuje komunikacijsko načelo. Strani se jezik najčešće ne uči zato da bi se stekla određena lingvistička znanja, već da bi se moglo komunicirati na tome jeziku. Zbog toga bi cilj poučavanja gramatike u stranome jeziku, ali i u materinskome, trebao biti razvijanje jezične i komunikacijske sposobnosti. Međutim, u hrvatskome jeziku, kao i u ostalim morfološki složenim jezicima, gramatika se ne može ignorirati jer je „znanje osnova morfologije nužno da bi se gramatički prihvatljivo odgovorilo i na najjednostavnija pitanja“ poput *Odakle si? Gdje živiš?* (Novak Milić i Cvikić 2007: 145).

Znanje gramatike utječe i na sposobnost komunikacije. Sporazumijevanje može biti otežano ako se ne znaju osnovna morfološka pravila jezika, a samo teorijsko poznavanje gramatičkih pravila ne jamči uspješnu komunikaciju. Da bi se olakšao proces učenja i ovladavanja složenijim zadacima (poput padežnoga sustava u hrvatskome jeziku) i u konačnici uspješno komuniciralo, u nastavi se mogu primijeniti različite metode i sredstva kojima se to može postići. Neka su od njih enigmatika i glazba koje u nastavnome procesu možemo staviti u službu gramatike.

2. Leksik i učenje jezika

Kao ni bez gramatičkih znanja, ni bez znanja vokabulara ne možemo uspješno komunicirati na stranome jeziku. U učenju inoga jezika i u ovladavanju njime, osim gramatičke, bitna je i leksička kompetencija koju čine i leksički i gramatički elementi. Leksički elementi obuhvaćaju gotove izraze (rečenične formule, idiomatske izraze, ustaljene izraze, kolokacije) i pojedinačne riječi. Leksička kompetencija podrazumijeva poznavanje i sposobnost upotrebe vokabulara nekoga jezika (ZEROJ 2005: 113).

Učeći strani jezik, ponaprije primjećujemo leksičku sastavnicu. Iako je jedna od najvažnijih, ona se često zanemaruje, a nedovoljno bogat rječnik odražava se i na sposobnost izražavanja. U procesu usvajanja i učenja jezika sadržaj se pojedinih riječi lako i brzo nauči, no često postoje poteškoće s usvajanjem oblika (Cvikić 2007: 140). Da bi se ovladalo određenom riječi, potrebno je znati kako se ona pravilno izgovara i naglašava, koje oblike i glasovne promjene ima, na koji se način može uključiti u rečenicu i kako je možemo kombinirati s drugim leksemima, koje značenje ili značenja

ima te u kojim je kontekstima upotrijebiti. Potrebno je, dakle, ovladati njezinim razinama: ortoepskom, ortografskom, flektivnom, sintaktičkom, kolokacijskom, semantičkom i pragmatičnom. Poznavanje leksičke jedinice na svim razinama preduvjet je uspješne jezične upotrebe (Udier 2009).

Prilikom odabira riječi koje će se uvesti u nastavu trebalo bi se voditi načelima čestote, postupnosti, jednostavnosti i konkretnosti, a također i time hoće li se određena riječ rabiti u proizvodnji ili samo primanju (Udier 2009: 79).

Što je više puta upotrijebljena, izgovorena i napisana, riječ će biti bolje upamćena. Kada se učenika izlaže autentičnomu jeziku, a što tekstovi pjesama svakako jesu, to pogoduje usvajanju novih riječi, a kako bi se povećala izloženost ciljanomu vokabularu, korisno je iste leksičke jedinice ponavljati u različitim vježbama i aktivnostima (Udier 2009: 84).

3. Enigmatika u učenju jezika

Enigmatika je umijeće sastavljanja i rješavanja zagonetaka. Različiti tipovi zagonetaka javljaju se već u antici, a danas najpoznatija vrsta zagonetke, križaljka, prvi se put pojavila 1913. godine u New York Timesu. Danas su križaljke prisutne gotovo u svim dnevnim novinama.

Rješavanje različitih zagonetaka proširuje znanja i opću kulturu, osnažuje samopouzdanje, opušta, zabavlja. Autori koji su se bavili ulogom enigmatike u učenju jezika smatraju da su križaljke, ali i ostale zagonetke, korisno sredstvo kojim se mogu postići ciljevi učenja. U radovima navode mnoge prednosti primjene enigmatike u inome jeziku (Mollica 2001, 2007; Little 1986; Danesi 1984; Bressan 1970). Bressan navodi da uporaba križaljki razvija vokabular, što rezultira i ovladavanjem novim formama i strukturama (znači i gramatikom). Budući da je u križaljka unaprijed zadan broj slova, to je i način na koji se uvježbava pravopis. Rješavajući križaljke, mogu se testirati i znanja o povijesti i kulturi (Bressan 1970: 94). Unatoč brojnim prednostima, postoje učenici koje ovakva aktivnost neće zadovoljiti niti im pomoći u učenju i usvajanju jezika. Moguće je da ih takva aktivnost ne veseli ni u svakodnevnome životu ili rješavanje zagonetaka nije uobičajeno u njihovoj kulturi (Little 1986: 78). Također, mogu se osjećati frustrirano jer su sporiji u odnosu na druge učenike ili ne razumiju i ne znaju kako riješiti određeni zadatak. I za različite stilove učenja enigmatika može biti prikladno sredstvo te je stoga poželjno kombinirati aktivnosti prilagođene različitim tipovima učenika s ciljem postizanja boljih rezultata. Učenjem na način koji nije prirodan također se može nešto naučiti, a učeći i drugim stilovima osim dominantnoga proširuju se mogućnosti svakoga učenika (Grgić i Kolaković 2010: 87).

Mogućnosti primjene i aktivnosti brojne su i u inojezičnome hrvatskome. Nastavniku nisu potrebna posebna enigmatička znanja jer su na internetu dostupni mnogi alati uz pomoć kojih se lako i brzo mogu napraviti križaljke, osmosmjerke ili druge zagonetke.

Križaljke koje se upotrebljavaju u nastavi ne moraju biti simetrične ili kao iz enigmatskih časopisa (Little 1986: 79). Enigmatika se može upotrebljavati za uvježbavanje, ponavljanje i proširivanje vokabulara, uvježbavanje gramatičkih struktura i pravopisa. Mogu se upotrebljavati za samostalan i za grupni rad te rad u paru. Težinu zagonetke treba prilagoditi razini znanja jezika. Na nižim stupnjevima upotrebljavaju se jednostavniji zadaci, a s višim stupnjem složenost zadatka raste. Na najvišim stupnjevima mogu se primijeniti i prave zagonetke iz novina i časopisa. Zadaci se mogu osmisлити tako da budu izazovni i svrhoviti na svim stupnjevima učenja jezika, da se postignu ciljevi nastave, a nastava bude zanimljiva i dinamična.

Zagonetke se mogu promatrati kao igra, a igrati se vole i djeca i odrasli. Uključivanjem igara i različitih aktivnosti u nastavu povećavaju se motivacija i interes, izaziva se pažnja učenika te su oni koncentriraniji na rješavanje zadatka. Učenje postaje zanimljivije, što u konačnici rezultira napretkom u učenju (Pavličević-Franić 2005). Učeći u igri i uz manje zamora, postižu se ciljevi učenja, ali posredno. Fokus učenika premješta se s gramatičkoga zadatka na rješavanje problema (Pavličević-Franić 2005).

3.1. *Primjena križaljke u nastavi J2*

Križaljka je vrsta zagonetke, crtež sastavljen od praznih kvadratića u koje se vodoravno i okomito upisuju slova. Križaljka može biti klasična, talijanka, skandinavka, čarobna, slogovna. Smatra se najpopularnijom i najčešćom enigmatskom vrstom.

Little (1986: 78–80) navodi nekoliko primjera kako oblikovati križaljku prilagođenu učenju jezika. Kao standardni *cloze test* (odgovori su u formi križaljke), kreativna križaljka (križaljka je ispunjena, a učenici trebaju formulirati pitanja za odgovore iz križaljke), pogrešno ispunjena križaljka (*error correction puzzle*, križaljka je djelomično ispunjena netočnim odgovorima koje treba ispraviti, a pogreške ipak ne bi trebale biti preočite već slične onima koje učenici obično rade), križaljka iz novina ili enigmatskoga časopisa (Little 1986: 78–80). Za niže stupnjeve pojmovi u križaljci mogu biti predloženi crtežom ili fotografijom ili objašnjeni jednostavnim i poznatim vokabularom. U jednoj križaljci mogu se kombinirati oba načina, pa su pojmovi koje treba upisati vodoravno predloženi crtežom/fotografijama, a okomiti pojmovi definicijom. Kada su predložene crtežom, vježbe će biti učinkovitije za vizualni tip učenika, a one u kojima su pojmovi opisani riječima vjerojatno će se više svidjeti auditivnim učenicima. Kinestičkim učenicima izazovan može biti zadatak da sami osmisle križaljku koju će rješavati njihovi kolege iz grupe. Na višim su stupnjevima složeniji zadaci: ispunjena križaljka, *cloze*, *error correction puzzle*, kreativna križaljka.

Iako se ponajprije upotrebljavaju za razvijanje i proširivanje vokabulara, križaljke se mogu upotrebljavati i u gramatičkim te gramatičko-leksičkim vježbama. Križaljka se može ispuniti i pravilnim oblikom prezenta ili nekoga drugoga glagolskoga oblika. Također, pojmovi koji su rješenja križaljke mogu se stavljati u kontekst. Na taj se način mogu uvježbavati i gramatičke strukture. Little, Mollica i Danesi smatraju da križaljke nude mnoge mogućnosti u učenju jezika: uvježbavanje i ponavljanje vokabu-

lara, uvježbavanje pravopisa, usvajanje morfologije i gramatičkih struktura, učenje i usvajanje kulturoloških podataka i općenito razvijanje komunikacijske kompetencije.

3.2. *Primjena osmosmjerke u nastavi J2*

Osmosmjerka je vrsta zagonetke koja sadrži riječi koje su raspoređene u 8 smjerova – vodoravno, okomito i dijagonalno. Preostala slova iz osmosmjerke, a koja nisu dio neke riječi, daju konačno rješenje i obično su na neki način povezane s pojmovima koje treba pronaći. Kao i u križaljka, zadatak može biti postavljen uz pomoć ilustracije ili fotografije ili je pojam koji se nalazi u osmosmjerki sinonim ili antonim tražene riječi. Uz pomoć osmosmjerki učenici mogu učiti i o hrvatskoj kulturi, pa u tome slučaju traženi pojmovi mogu biti hrvatski gradovi, hrvatska nematerijalna baština, hrvatska imena i znamenitosti hrvatskih gradova.

Na internetskim stranicama posvećenima enigmatskim sadržajima i stranicama namijenjenima e-učenju mogu se pronaći jednostavni alati uz pomoć kojih se vrlo brzo može napraviti osmosmjerka potpuno prilagođena učenicima jezika.

3.3. *Rebusi u nastavi J2*

Zagonetka čije se rješenje (riječ, rečenica) nalazi u kombinacijama slika, slova, brojeva ili drugih znakova i simbola jest rebus. Rješenje određenih tipova rebusa jest u promjeni nekih slova riječi koje tražimo slovima koje imamo, ili micanjem ili dodavanjem slova.

Na nižim stupnjevima nastavnik može osmisliti rebuse koji su tematski povezani (hrana, odjeća, obuća, imena mjeseci) kako bi se provjerila usvojenost određenog leksika. Nakon što riješe rebuse (samostalno ili u parovima), učenici mogu osmišljavati rečenice u kojima će upotrijebiti te riječi i na taj način vježbati već obrađene gramatičke sadržaje. Na srednjim i višim stupnjevima rebusima se može provjeriti usvojenost frazema ili oni mogu biti motivacijska aktivnost.

3.4. *Anagrami u nastavi J2*

Anagram je riječ, izraz, rečenica nastala premještanjem slova neke druge riječi. Naziva se i premetaljkom. Ova igra riječi pojavljuje se od antike, a potkraj života anagramima se bavio i lingvist Ferdinand de Saussure.

Učenicima niže razine znanja, zbog nedovoljna znanja jezika, anagrami mogu biti poprilično teški. Da se olakša pronalaženje rješenja i izbjegne moguća frustriranost učenika zbog preteška zadatka, anagram se može popratiti ilustracijom/fotografijom, kratkim objašnjenjem pojma koji se traži ili nadređenim pojmom (naprimjer, *sjene* → (*godišnje doba*) = *jesen*). Na srednjim i višim stupnjevima jezika anagrami mogu biti rečenice.

3.5. Opisi aktivnosti i primjeri zadataka

3.5.1. Križaljka – To je voće koje...

Na višim stupnjevima učenja jezika učenici dobivaju ispunjenu križaljku. Zadatak je da učenici osmisle definiciju pojma koji se nalazi u križaljci. Ova aktivnost može biti vježba za odnosne zamjenice, padeže i različite glagolske oblike (*To je voće u kojem ima puno vitamina. To je voće na koje možemo biti alergični. Ako želiš biti zdrav, jedi puno ovog voća*). Moguća inačica ove aktivnosti jest „personalizirana križaljka“. Svatko dobiva svoju križaljku u kojoj je ispunjeno samo jedno polje, odnosno poznat je samo jedan pojam. Dobiveni pojam treba objasniti i to koristeći što više različitih gramatičkih struktura. Ostali učenici na temelju objašnjenja trebaju otkriti o kojem je pojmu riječ.

KRIŽALJKA												
Objasnite pojmove iz križaljke.												
				2.								3.
												K
			1.	J	A	G	O	D	A		4.	R
				A				7.			V	U
	8.		6.	B	A	N	A	N	A		I	Š
			5.									
9.	L	I	M	U	N			A		11.	Š	K
	U		A	K		10.	T	R	E	Š	NJ	A
	B		R	A				A		LJ	A	
	E		E					N		I		
12.	N		L					Č		V		
K	I	V	I		13.	A	N	A	N	A	S	
	C		C									
	A		A									

Slika 1: Križaljka

3.5.2. Osmosmjerka – Jedem/ne jedem

Učenici dobivaju osmosmjerku u kojoj se nalaze pojmovi koje treba pronaći. Ti su leksemi prikazani ilustracijama ili fotografijama. Treba prepoznati riječ koju predstavlja određena sličica i pronaći zajednički nadređeni pojam ili riječ ili sintagmu koja je povezana s leksemima iz osmosmjerke (sličice predstavljaju različite vrste povrća, a slova koja ne čine dio neke riječi daju konačno rješenje – *fino povrće*). Nakon što su sve riječi pronađene slijede gramatičko-leksičke vježbe u kojima se mogu uvježbavati

oblici prezenta glagola *jesti* i *kuhati* (*Za ručak jedem krumpir i salatu. Nikad ne jedem kukuruz. Što kuhaš za ručak? Danas kuham krumpir, grah i kukuruz.*). Istovremeno se uvježbavaju i besprijedložni i prijedložni akuzativ (*Pripremam ručak za djecu. Za što trebaš krumpir? Krumpir trebam za musaku...*) te učenici uvježbavaju postavljanje pitanja i davanje odgovora. Višestrukim se ponavljanjem istih leksema i rečeničnih struktura može olakšati proces upamćivanja riječi.

OSMOSMJERKA

Pronađite riječi koje su prikazane na fotografijama. Preostala slova dat će konačno rješenje.

K	R	U	M	P	I	R	F	I
N	R	P	E	N	U	H	A	M
O	M	A	C	I	Č	J	A	R
Š	R	P	S	K	P	O	G	T
P	K	R	S	T	U	R	R	I
I	V	I	V	U	A	L	A	K
N	A	K	R	H	P	V	Š	V
A	T	A	L	A	S	U	A	I
T	Z	U	R	U	K	U	K	C
Č	K	A	N	J	Š	E	Č	E


















Slika 2: Osmosmjerka

3.5.3. Rebus – Što radiš u svibnju?

Na radnim su materijalima rebusi čija su rješenja nazivi nekih hrvatskih mjeseci. Nazivi ostalih mjeseci skriveni su u anagramima. U nekim su rebusima poznati hrvatski proizvodi (Ožujsko pivo, voda Studena) i poznate lokacije u Hrvatskoj (dubrovačka plaža Banje, zagrebačko jezero Jarun), hrvatski novac (lipe), pa se ova vježba može koristiti i za kulturološke teme (popularni hrvatski proizvodi, atrakcije hrvatskih gradova i slično).

Ta se aktivnost može provesti na nižim i višim stupnjevima učenja jezika. Na višem stupnju taj zadatak može poslužiti kao motivacija za temu o vremenu i vremenskim prilikama. Od gramatičkih sadržaja može se uvježbavati komparacija pridjeva (*U Australiji je u siječnju toplije nego u Hrvatskoj. Kolovoz je najtopliji mjesec u mojoj zemlji.*), imenička i pridjevska deklinacija u tekstu s prazninama. Na početnome stupnju tim se zadatkom može provjeriti usvojenost hrvatskih naziva mjeseci. Nakon što su otkrili hrvatska imena mjeseci učenici rade u parovima postavljajući jedan drugomu pitanja i odgovarajući na njih (*Što nosiš u ožujku? Kako je vrijeme u tvojoj zemlji u lipnju? Kada je Dan neovisnosti u Americi?*).

Riješite rebuse i anagrame!

REBUSI

3.  ??? + AK

5. Suprotno od nitko +  ?
poznata dubrovačka plaža (BANJE)

6.  + NJ

7.  + ANJ

9. 
Zagrebačko more je... (anagram)

10.  + o + 

11. a=i 

ANAGRAMI

1. čaj i senj >

2. čelava (č=č, l=lj) >

4. Anja, vrt >

8. vol, kozo >

12. sporina c >

Slika 3: Rebusi i anagrami

3.5.4. Anagram – Što rade Duje i prijatelji?

Cilj je ove aktivnosti uvježbavanje prezenta glagola, posebno glagola *jesti*, i akuzativa. Ime *Duje* anagram je 3. l. mn. prezenta glagola *jesti*. Nastavnik izabere jednoga učenika koji igra ulogu Duje, a ostali u grupi postavljaju pitanja „Duji“ na koja on odgovara negativno dok netko ne postavi pitanje s glagolom *jesti*.

Učenik 1: Što rade Duje i prijatelji? Čitaju li knjigu?

Duje: Ne, oni ne čitaju knjigu.

Učenik 4: Jedu li ručak u menzi?

Duje: Da, jedu ručak u menzi.

Nakon što su otkrili da je riječ o glagolu *jesti* i da je to anagram imena *Duje*, drugi dio aktivnosti čine gramatičko-leksičke vježbe (Što jedu u menzi? Što nikad ne jedu? Što jedu petkom? Što jede Duje, a njegovi prijatelji ne jedu?).

Slična se aktivnost može provesti s anagramom *Edi* u kojem se krije 3. l. jd. prezenta glagola *ići*. Na taj se način mogu vježbati glagol *ići* i akuzativ s prijedlozima *u* i *na* (Kamo Edi ide danas? Edi ide u teretanu.). S vježbom *Ej, Dario* na isti se način mogu uvježbavati perfekt i padeži koji su već obrađeni u nastavi.

4. Kako se koristiti glazbom u učenju jezika?

Zvuk i glazba posvuda su oko nas. Putem medija i moderne tehnologije ljudi su tijekom cijeloga dana izloženi glazbi i različitim zvukovima. U suvremeno doba sve je više istraživanja o utjecaju glazbe na ljude i njihovo ponašanje. Slušanje, pjevanje i sviranje moćni su načini učenja, a glazba se može upotrebljavati i u učenju jezika jer ubrzava taj proces. Zbog ritma i ponavljanja lakše se pamti, djeluje opuštajuće, povećava pažnju i koncentraciju, potiče i usmjerava kreativnost te utječe na emocije. Glazba nastavu može učiniti zabavnijom, zanimljivom, opuštajućom i nezaboravnom (Jensen 2002).

U ovladavanju inim jezikom glazba je često pomoćno sredstvo. Medina (2002) govori o brojnim primjerima pozitivnih stavova o ulozi glazbe u učenju prvoga i inoga jezika. Glazba pomaže u ovladavanju vokabularom i gramatikom, poboljšava izgovor i razvija vještine čitanja, pisanja, slušanja, govorenja. Učenici su izloženi autentičnim primjerima inoga jezika, a ciljani vokabular, gramatika i jezične strukture pojavljuju se u kontekstu. Osim toga, za većinu je ljudi slušanje i pjevanje ugodno iskustvo. Uključivanjem u ugodno iskustvo učenici su opušteniji te pozorniji i time sposobniji učiti, zbog čega se i zapreke u ovladavanju jezikom smanjuju, a samopouzdanje učenika raste.

Kad se upotrebljava glazba u nastavi, nastavnici moraju imati na umu da samim slušanjem i pjevanjem učenici neće biti osposobljeni za komunikaciju. Pjesma koja se nauči, primjerice pjevajući u zboru, ne može se prenijeti u običnu jezičnu upotrebu (Murphey 2010: 6). Napuštanjem strategija poučavanja kad se primjenjuje glazba u nastavi učenici ne profitiraju. Murphey smatra da pjesme mogu biti veoma bitne za razvijanje određenih sposobnosti ako se kreativno iskoriste za prevladavanje praznoga prostora između ugodna iskustva slušanja/pjevanja i komunikacijske upotrebe jezika.

Murphey daje više prijedloga kako i za što upotrebljavati glazbu u učenju jezika: učenje gramatike, vježbanje razumijevanja slušanoga teksta, prevođenje pjesme, pisanje dijaloga s ključnim riječima pjesme, vježbanje izgovora. Tekst pjesme može se upotrebljavati i u različitim tipovima zadataka (tekst s prazninama, *cloze test*) za učenje i usvajanje novoga vokabulara te kulture. Tekst pjesme može biti korisniji od konvencionalnih materijala, no pri odabiru pjesama osim na sadržaj pjesme, koji treba biti primjeren grupi i stupnju učenja jezika, treba paziti i na izvedbu. Riječi pjesme trebale bi biti jasno izgovorene. Zborske i druge višeglasne izvedbe mogle bi ometati učenike u slušanju i razumijevanju ako pjesma ima više melodijskih linija ili ako je riječ o plesnoj glazbi u kojoj zvuk instrumenata nadglasava izvođača (Coromina 1993). Coromina predlaže da se izbjegavaju prebrze pjesme, pjesme s vrlo glasnim instrumentalima, pjesme s besmislenim tekstom te posebno pjesme koje pozivaju na mržnju i diskriminaciju (Coromina 1993). Aktivnosti u kojima se primjenjuje glazba mogu se odvijati prije, za vrijeme ili nakon slušanja pjesme. Kako bi učenici što više profitirali od ovakve aktivnosti, nastavnici trebaju primijeniti različite strategije i pristupe. Tekstovi pjesama, iako sadrže jednostavan, često i razgovorni jezik s puno

ponavljanja, mogu biti sintaktički i leksički kompleksni. Zbog pozitivnih učinaka koje glazba ima na učenike tekst pjesme može ih motivirati i zadržati njihovu pažnju na načine na koje to ne može učiniti govorena priča (Medina 2002).

4.1. Glazba u hrvatskome kao inome jeziku

Radovi hrvatskih autora o primjeni glazbe u J2 uglavnom se bave njezinom primjenom u nastavi stranih jezika, ponajprije engleskoga. Postoji nešto radova o upotrebi glazbe u nastavi hrvatskoga kao prvoga jezika u osnovnoj školi. O glazbi u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika pisale su Grgić i Kolaković (Grgić i Kolaković 2010). One ističu važnost korištenja glazbe u nastavi inojezičnoga hrvatskoga posebno kod auditivnih učenika. Daju i konkretne primjere za određene tipove zadataka i aktivnosti (Grgić i Kolaković 2010: 89).

Mnogi lektori hrvatskoga kao inoga jezika na Croaticumu, u Sveučilišnoj školi hrvatskoga jezika i kulture, na stranim sveučilištima i u hrvatskoj nastavi u inozemstvu često upotrebljavaju hrvatske pjesme u nastavi. Na taj se način upoznaju s hrvatskom kulturom i hrvatskim jezikom oni kojima on nije prvi jezik.

Pjesme u nastavi mogu biti važan čimbenik razbijanja straha i snažnijega povezivanja grupe. Mogu se upotrebljavati u bilo kojemu dijelu nastavnoga sata i na bilo kojemu stupnju učenja jezika. Najčešći oblik korištenja glazbe u svakodnevnome je životu slušanje te se i u nastavi pjesme često upotrebljavaju za vježbe slušanja. Učenici trebaju čuti riječi koje nedostaju i njima dopuniti tekst pjesme. I pjevanje može biti dobra metoda učenja jezika. Osim na jezičnima korisne su i na fonetskim vježbama jer pjevanjem učenici imitiraju izgovor pjevača, odnosno izvornih govornika. U nastavi inojezičnoga hrvatskoga tekst pjesme može biti motivacija za obradu leksičkih ili gramatičkih sadržaja. Na početnim stupnjevima, kao motivacija za obradu perfekta, može poslužiti pjesma *Osamdesete* grupe Daleka obala. Na višim stupnjevima pjesma može biti predložak za raspravu. Za uvježbavanje različitih gramatičkih sadržaja (npr. padeža ili prezenta) na srednjemu stupnju prikladna je pjesma *Djevojka za jedan dan* Arsena Dedića. Za učenje novih riječi ili provjeru usvojenosti određenoga vokabulara mogu se upotrebljavati pjesme u formi *cloze* testova (*Oceani ljubavi* Nene Belana, *Moja bolja polovica* Parnoga valjka na srednjemu stupnju učenja). Pjesma može biti i predložak za učenje o kulturi, tradiciji ili svakodnevicu (klapske pjesme, *Večeras je naša fešta*, *Iz dana u dan*).

4.2. Aktivnosti u nastavi – primjeri zadataka

Aktivnosti u nastavi koje uključuju primjenu glazbe ili drugih glazbenih sadržaja u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika ima jako mnogo. Tekstovi pojedinih pjesama iskoristivi su na više načina, za različite tipove vježbi, za poučavanje različitih gramatičkih, leksičkih ili kulturoloških sadržaja, povezivanje grupe. Bit će ukratko opisane tri aktivnosti u kojima glavnu riječ ima glazba i koje se mogu provesti na svim stupnjevima učenja jezika i uz pomoć kojih se postižu nastavni ciljevi.

4.2.1. Napiši pjesmu

Učenici su podijeljeni u parove ili grupe. Njihov je zadatak da napišu pjesmu/priču s riječima ili izrazima (10 – 15) na koje su ih asocirale pokazane ilustracije ili fotografije. Nakon što su sve grupe dovršile zadatak, čitaju se njihovi radovi. Potom učenici dobivaju tekst originalne pjesme koju slušaju i uspoređuju sa svojim tekstovima. Nakon objašnjavanja novih riječi, tekst pjesme može poslužiti za raspravu i o obilježjima pjesme (brza-spora pjesma, prejednostavan-presložen tekst), ali i o temama koje pjesma otvara (stereotipni prikaz žene, simptomi zaljubljenosti). Za ovu je aktivnost bila korištena pjesma Luke Nižetića *Proljeće*.

Cilj je te aktivnosti jezična produkcija. Na temelju nekoliko riječi ili izraza učenici stvaraju vlastiti tekst ili priču, raspravljaju i pišu o sadržaju i obilježjima pjesme. Na početnim stupnjevima mogu se pronaći tekstovi s jednostavnim vokabularom (*Sunčan dan* Nene Belana). Učenici prije slušanja dobiju riječi iz pjesme koje oblikuju u vlastiti tekst.

4.2.2. Glazbena biografija

Na višim stupnjevima osim tekstova pjesama mogu se upotrijebiti i prilagođeni ili autentični tekstovi povezani s glazbom, kao što su glazbene biografije, intervjui s glazbenicima i slično. U glazbenoj biografiji odabire se poznati glazbenik. Učenici dobivaju tekst u kojemu riječi iz zgrade treba staviti u odgovarajući oblik. Ovisno o gramatičkome sadržaju te riječi mogu biti imeničke i/ili glagolske. Nakon što je zadatak riješen može se provjeriti razumijevanje teksta. Jedna skupina učenika postavlja pitanja iz teksta, a druga skupina odgovara na njih (*U kojem je gradu rođen? Je li završio sve studije koje je upisao?*). Tekst može poslužiti i kao polazišni tekst za obradu novih gramatičkih sadržaja, u navedenome primjeru za obradu trpnoga glagolskoga pridjeva.

Arsen Dedić – pjesnik koji pjeva pjesnike
Arsen Dedić **rođen** je u _____ (Šibenik) 28. srpnja 1938. U
_____ (rodni grad) završio je gimnaziju
i _____ (srednja glazbena škola).
_____ (doći, *gpp*) u _____ (Zagreb), neko je vrijeme studirao na _____ (Pravni fakultet),
a godine 1959. **upisan** je na Muzičku akademiju, na kojoj je diplomirao u _____ (veljača) 1964. (...) Pisao je _____
(stih, mn.), a pjesme su mu **objavljivane** u *Poletu, Prisutnostima*,
_____ (*Književne novine*),...

4.2.3. Pjesme u padežima

Cilj je ove aktivnosti uvježbavanje imeničke i pridjevske deklinacije. Na isti se način mogu uvježbati i glagolska vremena ili glagolski načini (prezent, perfekt, im-

perativ). Učenici otkrivaju naslove pjesama pišući riječi iz zgrade u odgovarajućemu obliku. Naslovi mogu biti poredani po izvođačima ili po padežima ili po glagolskim oblicima. Uz naslove pjesama napisana su i imena izvođača te učenici mogu, ako žele, sami pronaći i poslušati pjesme čiji ih je naslov zainteresirao.

1. Oceani _____ (ljubav) (Neno Belan)
2. Do _____ (posljednji dah)
3. Dotakni me _____ (usna, mn.)
4. Srce od _____ (led)

1. Sve što znaš o _____ (ja) (Arsen Dedić)
2. Sve te vodilo k _____ (ja) (Arsen Dedić)
3. Otkako _____ (ti) ne volim. (Arsen Dedić)
4. Pusti _____ (ja) da spavam (Gabi Novak)
5. On _____ (ja) voli na svoj način. (Gabi Novak)

5. Zaključak

Ovladavanje hrvatskim kao inim jezikom složen je proces. On se može olakšati primjenom različitih zabavnih, opuštajućih i zanimljivih aktivnosti, kao što su, primjerice, enigmatika i glazba. U suvremenoj nastavi inojezičnoga hrvatskoga te se aktivnosti upotrebljavaju sve više i više. Važno je da se pritom ne napuštaju strategije poučavanja jer učenici neće puno profitirati samo od slušanja i pjevanja pjesama ili rješavanja križaljka, osmosmjerki ili rebusa. Zadaci koji uključuju glazbu ili enigmatiku trebaju biti dobro osmišljeni i primjereni razini znanja jezika te prilagođeni učenicima, odnosno njihovom stilu učenja. Primjeri iz nastavne prakse pokazuju da je u nastavi dobro kombinirati različite tipove zadataka (tekst s prazninama, kreativna križaljka, pisanje pjesme) i gramatičkih, leksičkih i gramatičko–leksičkih vježba, čime se unosi dinamika u nastavu i potiče učenike da aktivnije sudjeluju u njoj. U inojezičnome hrvatskome pjesme i zagonetke mogu poslužiti kao motivacija, poticaj za raspravu, pogodan materijal za učenje i uvježbavanje gramatičkih i leksičkih sadržaja, učenje o kulturi, razvijanje vještina pisanja i slušanja. Zbog činjenice da su tekstovi pjesama autentičan jezični materijal u kojemu su ciljane gramatičke i leksičke strukture ili vokabular, mogu se upotrebljavati kao i drugi tekstovi uobičajeni u nastavi inoga jezika.

Dobro osmišljene kreativne aktivnosti prilagođene razvijanju različitih jezičnih vještina i različitim stilovima učenja potaknut će učenike da aktivnije sudjeluju u nastavnome procesu te samostalno traže načine na koje će uspješnije učiti i usvajati strani jezik te razvijati svoje komunikacijske i jezične vještine.

Literatura

- Aleksovski, M. (2008) Aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika kao drugoga i stranoga za početnike, *Lahor – časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, godina III, svezak 1, broj 5, 97–113.
- Bressan, D. (1970) Crossword Puzzles in Modern Language Teaching, *Audio-Visual Language Journal* 8/1, 93–95.
- Coromina, I. S. (1993) An original approach to the teaching of songs in the classroom, *English Teaching Forum* 5/30, 20–23.
- Cvikić, L. (2007) Učenje i poučavanje riječi u L. Cvikić (ur.) *Drugi jezik hrvatski*. Zagreb: Profil, 140–144.
- Danesi, M. (1984) Recreational Problem Solving Activities in the Italian Language Classroom, *Quaderni d'Italianistica* 5/1, 130–139.
- Grgić, A. i Kolaković, Z. (2010) Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. *Lahor* 9/1. 78–96.
- Jensen, E. (2003) Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu nastavu i uspješno učenje, Zagreb: Educa, 221–232.
- Little, J. (1986) What's a Nine Letter Word for "A Type of Word Puzzle"? *TESL Canada Journal* 4/1, 76–81.
- Medina, S. L. (2002) Using Music to Enhance Second Language Acquisition: From Theory to Practice, u Lallas, J & Lee, S. *Language, Literacy and Academic Development for English language Learners*, Pearson Educational Publishing
- Mollica, A. (2007) Crossword Puzzles and Second Language Teaching, *Italica* 84/1, 59–78.
- Mollica, A. (2001) Parole per parlare: Teaching/Expanding the Student's Basic Vocabulary, *Italica* 78/4, 464–485.
- Murphey, T (2010), *Music and Song*, Oxford University Press
- Novak Milić, J. i Cvikić, L. (2007) Gramatika hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u L. Cvikić (ur.) *Drugi jezik hrvatski*. Zagreb: Profil, 145–148.
- Pavličević-Franić, D (2005) *Komunikacijom do gramatike*, Zagreb: Alfa
- Udier, S. L. (2009) Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika, *Lahor – časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik* 7/4, 77–94.
- www.discoveryeducation.com
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005), Zagreb-Strasbourg: Školska knjiga – Council of Europe.

Fun grammar – music and riddle solving

The article will presents activities in teaching Croatian language as L2 in which “the main role” is played by music and puzzle solving. In order for teaching and apprehending grammar and lexis to be more efficient, useful and more entertaining, various methods are frequently used in modern approaches to teaching which include fun and relaxing activities. Filling in crosswords and solving other types of riddles as well as using music can be incorporated in grammar and lexis exercises at different levels of learning a language and in different learning styles. Teaching grammar and lexis in an amusing way strengthens students’ motivation and learning effect is better.

Using examples of exercises the article illustrates the way in which, with a help of music, it is possible to practice and apprehend grammatical structures, widen vocabulary and get familiarised with Croatian culture. Also it presents how to incorporate various riddles in the process of teaching Croatian as a L2.

Key words: *teaching activities, teaching, music, riddle solving, Croatian as L2*

Ines Carović

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

icarovic@ffzg.hr

Tanja Salak

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

tanjacarapina@gmail.com

Neverbalna komunikacija u nastavi inoga jezika

Rad se bavi neverbalnom komunikacijom u razredu, točnije, neverbalnom komunikacijom u radu s odraslim osobama koje uče ini jezik. Pretpostavlja se da oko dvije trećine poruke čine upravo neverbalni znakovi. Neverbalna je komunikacija važna za mnoga zanimanja, ali i za svakodnevni život: pomaže procijeniti naklonost sugovornika ili tumačiti (a kad i kontrolirati) uzgovorne znakove koji utječu na prvi dojam. Za lektora inoga jezika neverbalna komunikacija ima i dodatnu važnost. Naime, kada se jezik poučava u izvornome okruženju, lektor se najčešće susreće s heterogenim skupinama – skupinama koje čine ljudi iz različitih zemalja i iz različitih kultura. Lektor u takvim situacijama treba imati određenu kulturološku kompetenciju. Treba poznavati kulture iz kojih dolaze njegovi studenti, a jedan je aspekt svake kulture i neverbalna komunikacija. Budući da se neverbalna komunikacija razlikuje od kulture do kulture, poznavanje razlika može spriječiti moguće nesporazume ili neugodnosti.

Ključne riječi: neverbalna komunikacija, lektor, HJ2, kultura, lažni prijatelji

Uvod

Ljudi putem neverbalnih (uzgovornih) znakova dobivaju mnogo informacija. U novijoj literaturi o neverbalnoj komunikaciji Hickson i sur. (2004) daju pregled provedenih istraživanja koja su pokazala značenje neverbalne komunikacije u stvarnome davanju i primanju informacija. Ranija su istraživanja (npr. Mahrabian 1968) pokazala da čak 93% poruke čini neverbalna komunikacija, a noviji autori prihvaćaju procjene Birdwhistella i Phillipotta da se neverbalnom komunikacijom prenosi 60 – 70% poruke ili približno 2/3 poruke. Taj se postotak ponajprije odnosi na izraze osjećaja. Škarić (2003) pak navodi da 55% poruke čine ekstralingvistički znakovi (geste,

mimika...), a 38% poruke čine supralingvistički znakovi (glas i dikcija). Dakle, samo 7% poruke čini sam verbalni sadržaj.

Neki su neverbalni znakovi urođeni, a neki su usvojeni odnosno naučeni i razlikuju se s obzirom na kulturnu, etničku ili spolnu pripadnost (Pease 2002). Neverbalne znakove govornici svakodnevno primjećuju u komunikaciji, ali često nisu dovoljno senzibilizirani da u komunikaciji pažljivo i svjesno promatraju te razumiju neverbalne znakove sugovornika.

Još jedan kriterij prema kojemu možemo razlikovati neverbalne znakove jest svjesnost odašiljanja – postoje znakovi koje svjesno odašiljemo i oni koje odašiljemo nesvjesno. Iako je većina neverbalnih znakova nesvjesna, neke možemo više ili manje kontrolirati. Svjesni neverbalni znakovi mogu biti amblemi i ilustratori, a nesvjesni znakovi koje najmanje kontroliramo jesu geste i mimika, glas, udaljenost i prostor kojima dopunjujemo verbalne poruke i o njima će biti više govora u nastavku teksta.

Osim praktične, svakodnevne koristi, neverbalna je komunikacija iznimno važna za određena zanimanja – za političare, odvjetnike, trgovce, menadžere, ali i za profesore. Posebice ako je riječ o lektoru koji se susreće s različitim kulturama. Tada neverbalna komunikacija ima još veću važnost jer se neverbalni znakovi razlikuju od kulture do kulture.

Ovaj je rad osmišljen s namjerom da lektorima ponudi kratke naputke o različitim aspektima neverbalne komunikacije u razredu te tako pomogne lektorima u boljem snalaženju u delikatnim situacijama, ali i u boljem razumijevanju svojih studenata i vlastite kulture.

1. Prvi dojam u razredu

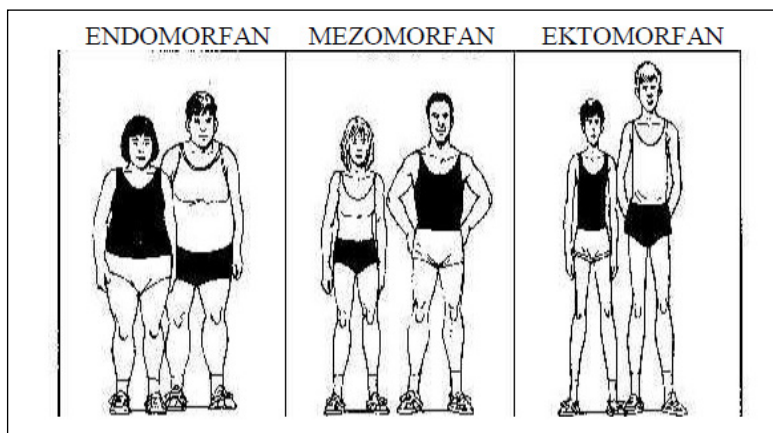
O čemu ovisi prvi dojam? O hodu lektora koji ulazi u učionicu, o njegovu pozdravljanju, o njegovu smiješku, o njegovoj fizičkoj konstituciji, o frizuri, o odjeći... I sve to prije prvih riječi. Kada lektor progovori, studenti će donijeti određene zaključke i na temelju lektorova glasa i dikcije (Varošanec-Škarić 1999).

U literaturi se može pronaći podjela ljudi na tri osnovna tipa na temelju njihova fizičkoga izgleda (Argyle 1988, Hickson i sur. 2004, Škarić 2003). Ovu podjelu prikazuje slika 1.

Endomorfni se tipovi obično procjenjuju kao društvene, optimistične i tolerantne osobe (dovoljno je prisjetiti se većine uloga Dannyja de Vita). Pridaju im se i karakteristike lijenosti, opuštenosti, smirenosti, zadovoljstva, blagosti, ljubaznosti, spremnosti na suradnju i na praštanje...

Mezomorfni tipovi su čvrste, mišićave, atletski građene osobe prosječne visine koje se procjenjuju kao energične, smjele, pustolovne i avanturističke. Može ih se doživjeti i kao nagle, dominantne, kompetitivne, samouvjerene, odlučne, učinkovite...

Trećemu tipu, koji se naziva ektomorfni, pripadaju visoke, mršave, krhke i bljedunjave osobe kojima se pridaju osobine nedruštvenosti, pesimističnosti i nervoze. Još ih se može doživjeti i kao sumnjičave, napete, hladne, ćudljive, sramežljive, pedantne, uredne...



*Slika 1: Prikaz endomorfna, mezomorfna i ektomorfna tipa
(preuzeto s: <http://mlmbrothers.com/online-mlm-tips/mesomorph-network-marketer/>)*

Važno je napomenuti da ova kategorizacija ne upućuje na to da određenim tipovima pripadaju navedene karakteristike, nego da im se takve karakteristike pripisuju. Često će se pokazati da je dojam stečen na temelju fizičkoga izgleda pogrešan. Korist od poznavanja ove podjele jest u tome da osvještava na čemu se temelji prvi dojam te može spriječiti određene stereotipe ili predrasude.

Lektor će prvi dojam ostaviti i načinom svojega odijevanja. Istraživanja su pokazala da postoji snažna veza između odijevanja i karakteristika koje se pridaju osobi (Hickson i sur. 2004). Obično se u retorici navodi pravilo da govornik treba biti za stupanj formalnije (ili bolje) odjeven od svojih slušatelja.

Lektor koji se oblači formalnije bit će doživljen kao organiziran, pripremljen i pun znanja, a lektor koji je odjeven neformalnije doimat će se kao popustljiv, pošten, iskren, spreman na objašnjenja i fleksibilan. Ipak, ako se lektor odijeva pretjerano formalno, studenti će ga doživjeti kao kompetentna, ali distancirana, te će dobiti osjećaj da je ostvarivanje komunikacije s njim otežano. Pretjerano neformalno odijevanje moglo bi, pak, odati dojam nekompetentnosti. Richmond (2002) zato predlaže formalnije odijevanje u prvim tjednima nastave, a nakon što se uspostavi autoritet i povjerenje studenata, lektor se može odijevati neformalnije i tako poslati poruku pristupačnosti i spremnosti na interakciju.

Uz odjeću ukupnu sliku o pojedincu upotpunjuju i šminka, frizura, mirisi i modni dodaci (nakit). Naočale uvijek izazivaju dojam strogosti, učenosti i ozbiljnosti te ih je dobro nositi kad je potrebno ostaviti upravo takvu sliku (Argyle 1988).

S nakitom i modnim dodacima treba pripaziti na moguća značenja kako bi se izbjeglo vrijeđanje, omalovažavanje ili osuđivanje nekih skupina, naroda, kultura ili svjetonazora.

2. Vrijeme kao neverbalni znak

Škarić (2003) pod vremenskim neverbalnim znakovima navodi označavanje vremena kao neformalnoga, formalnoga i tehničkoga. Neformalno se vrijeme označava riječima *uskoro, ovih dana, popodne...* te ovakvim ugovaranjem vremena najčešće nastaju nesporazumi. Formalno vrijeme ima manju toleranciju odstupanja i dan dijeli na dva dijela po 12 sati i dopušta kašnjenje do 10 minuta (*Počinjemo u 2 popodne.*). Tehničko vrijeme dijeli dan na 24 sata i počinje i završava u minutu (*Vidimo se u 14.15.*).

Hall (1976) dijeli kulture na monokronične i polikronične. Monokronično vrijeme je naučeno i arbitrarno. Monokronične su kulture kontrolirane vremenom i važno je za svaki posao ili događaj imati unaprijed utvrđeno vrijeme. Polikronične kulture nisu toliko ograničene vremenom i spremne su obaviti više stvari u istome terminu ili spontano. Kao primjer monokronične kulture navodi se SAD, a mogu se dodati i Japan i Kina, dok bi dobar primjer polikronične kulture bile arapske zemlje ili južne zemlje (zemlje Južne Amerike, Italija, Španjolska). Vlakovi i njihova točnost prilično su vjerodostojan znak u procjeni je li riječ o monokroničnoj ili polikroničnoj kulturi (primjerice, poznata je točnost vlakova u Japanu) (Hickson i sur. 2004).

U nastavi je vrijeme jako važan neverbalni znak i na samome je početku važno uspostaviti red. Budući da svaka kultura ima drukčije poimanje vremena, za neke početak nastave u 11 sati znači doći pet minuta kasnije, za neke petnaest, za neke točno u dogovoreno vrijeme, a za neke pak deset minuta ranije te je na početku važno objasniti pravila kojih će se svi držati (a to se ponajprije odnosi na lektora). Lektor bi na samome početku tečaja trebao studente upoznati s točnim vremenom početka i završetka sata, napomenuti da npr. nema kašnjenja, da školski sat traje 40 ili 45 minuta i reći kada studenti imaju pauzu te koliko ona traje. Na taj način studenti mogu isplanirati vrijeme obroka, stanke za pušenje, kavu i sl. Važno je držati se unaprijed zadanih uputa, početi na vrijeme i ne produljivati nastavu. Za takvu je organizaciju najvažnija priprema.

Lektor treba imati visok stupanj razumijevanja za studente i njihove civilizacijski određene navike (kašnjenja), ali ih i podsjećati na poštivanje unaprijed dogovorenih navika. Također je važno završiti nastavu na vrijeme jer se tako iskazuje poštovanje prema kolegama koji ulaze u učionicu nakon njega i dopušta se nesmetani izlazak i ulazak u učionicu.

3. Ima li lektor naklonost svojih studenata?

Kako procijeniti je li lektor zanimljiv ili dosadan svojoj publici? Osim nedvojbenih znakova kao što je gledanje kroz prozor ili besciljno šaranje papira, lektor može procijeniti koliko je zanimljiv studentima i na temelju nekih drugih suptilnijih znakova, primjerice na temelju položaja nogu i ruku, usmjerenosti pogleda, kimanja i sl.

Obično se smatra kako su ruke prekrížene na prsima znak nezainteresiranosti ili neprijateljstva, no one mogu biti i znak opuštenosti. Nijedan znak zato ne treba

uzimati zdravo za gotovo i izdvojeno od drugih znakova, nego je neverbalni znak najbolje proučavati i procjenjivati u kombinaciji s drugim neverbalnim znakovima.

Neverbalnih je znakova mnogo, a postoje čak i rječnici neverbalnih znakova (Givens 2008). Ovdje će se navesti samo neki češći neverbalni znakovi koji se mogu vidjeti u učionici i njihova tumačenja (prema Argyle 1988, Givens 2008, Pease 2002, Rot 1982). Prekrižene ruke obično znače neprijateljstvo, a ruke spuštene uz tijelo znače opuštenost i otvorenost. Skrивene ruke daju dojam da sugovornik nešto krije i da nije iskren, dok otvoreni dlanovi daju dojam dobronamjernosti i iskrenosti. Prekrižene noge ne moraju značiti da je sugovornik neprijateljski raspoložen, ali položaj nogu mnogo govori. Noge okrenute prema sugovorniku znak su zainteresiranosti i uključenosti u razgovor, noge okrenute od sugovornika obično znače nezainteresiranost, dok su noge okrenute prema najbližemu izlazu znak da osoba želi što prije završiti razgovor i otići.

Prilikom razgovora sugovornik se u jednome trenutku može odmaknuti. To će se dogoditi kada čuje tvrdnju s kojom se ne slaže. Suprotno, kada se osoba slaže sa sugovornikom, više će mu se primicati. Kimanje glavom znači da osoba prati ono što sugovornik govori. Ipak, treba biti oprezan. Bugari, Grci, Makedonci i Indijci će, slažu li se, odmahivati glavom, a ne slažu li se, kimati glavom gore-dolje, potpuno suprotno nego što će to raditi Hrvati (Argyle 1988, Rot 1982). Japanci će često kimati glavom dok sugovornik govori, a sugovornik se može jako iznenaditi kada nakon izlaganja Japanac kaže da se ne slaže s izloženim. Naime, u Japanaca kimanje glavom znači da se sugovornika pažljivo sluša, ali ne i da se s njim slaže (Pease i Pease 2008).

Također, ukoliko studenti nakon nekoga vremena promijene svoje mjesto sjedenja, ta promjena može odražavati i promjenu u stavu prema drugim studentima ili prema lektoru. Ako student sjedne dalje od drugoga studenta ili lektora, to može značiti da je razvio neprijateljski ili nezainteresiran stav. Suprotno, ako student sjedne bliže nego prije, može značiti da se odnos produbio ili poboljšao. Ne samo udaljenost nego i raspored sjedenja utječe na atmosferu u razredu.

4. Blizu i daleko u razredu

4.1. *Osobni prostor*

Osobni je prostor jedan od proksemičkih neverbalnih znakova. Svaki čovjek ima svoj intimni prostor u koji u pravilu zadiru samo bliske osobe (obitelj, partner, bliski prijatelji), a rijetko i nepoznate osobe (u prijevoznim sredstvima ili na koncertima kada je velika gužva i kada svoj intimni prostor ne možemo sačuvati iz objektivnih razloga).

Autor koji je prvi proučavao blizinu kao element komunikacije (E. T. Hall 1986, prema Hickson i sur. 2004, Pease 2002, Rot 1982) razlikuje u spacijalnome ponašanju četiri udaljenosti koje se u određenim situacijama zauzimaju. One govore o odnosu među sugovornicima te istovremeno izražavaju određene karakteristike onih koji se nalaze na tim udaljenostima, ali i utječu na ponašanje i daljnju komunikaciju. Prema Hallu ljudi će različito odabrati udaljenost na kojoj će razgovarati ovisno o tome što

osjećaju jedan prema drugomu. Ljudi koji osjećaju uzajamnu naklonost približavat će se jedan drugomu.

Prva udaljenost jest intimni prostor od 15 do 45 centimetara. Bliža faza ove udaljenosti čini neposredan tjelesni dodir kakav je pri zagrljaju ili zaštiti druge osobe tijelom. Izraz je velike psihičke bliskosti osoba u interakciji.

Druga udaljenost jest osobni prostor koji obuhvaća udaljenost od 45 do 80 centimetara. To je udaljenost na kojoj razgovaraju oni koji se dobro poznaju i koji razgovaraju o osobnim temama.

Ljudi u kontaktu sa stranim osobama nastoje držati veću udaljenost. Ona se naziva socijalni prostor i uobičajena je među ljudima koji nešto zajednički poduzimaju. Iznosi od oko jednoga do četiri metra. Na toj se udaljenosti ostvaruju zajedničke aktivnosti koje nemaju osobni karakter.

Četvrta je vrsta udaljenosti javni prostor od 4 metra i više. Interakcija na toj udaljenosti ima formalni karakter. Ta udaljenost pruža mogućnost da se osoba makne od druge osobe s kojom postoji jednosmjerna ili dvosmjerna komunikacija. To je obično udaljenost govornika i njegove publike.

Pojedinci pokazuju znatnu dosljednost u stupnju fizičke blizine. Introvertirane i zatvorene osobe vole veću udaljenost. Kada su u pitanju osobe istoga spola u komunikaciji, pokazuje se da su žene bliže ženama nego muškarci muškarcima (Rot 1982). Dakako, udaljenost može ovisiti i o situaciji u kojoj se nalazimo (čekanje u redu ili vožnja javnim prijevozom tipične su situacije kada su ljudi jedni drugima bliže nego inače).

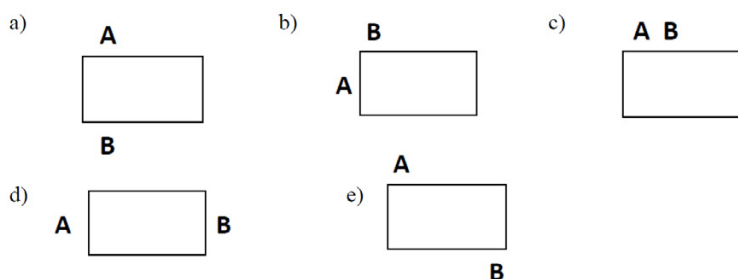
4.2. Raspored sjedenja

Raspored u prostoru drugi je važan proksemički komunikacijski znak.

Raspored koji će sugovornici zauzeti za stolom ovisi o više čimbenika: o prirodi odnosa među osobama, o naklonosti, o trenutačnim zadacima i o spolu. Rasporedom se vrlo jasno pokazuju status i prestiž osoba u komunikaciji. Osoba s najvišim statusom, po pravilu, zauzima čelo stola ili središnje mjesto za stolom (Rot 1982).

Slika 2 pokazuje različite rasporede sjedenja za stolom (Rot 1982). Sugovornici se mogu nalaziti: a) jedan nasuprot drugomu i u razgovoru gledati jedan drugomu u lice (osobe istoga spola razgovaraju o nekoj stvari o kojoj postoje razlike u mišljenju), b) sjediti u položaju pravoga kuta (najčešće kada prijatelji međusobno razgovaraju), c) jedan kraj drugoga (najčešće zauzimaju osobe različita spola među kojima postoji naklonost), d) jedan nasuprot drugomu, ali na udaljenim stranama pravokutnoga stola (osobe koje trenutačno ne žele biti u kontaktu) i e) na udaljenim uglovima pravokutnoga stola (osobe koje se ne simpatiziraju ili koje ne žele stupiti u kontakt). Ti su podaci dobiveni istraživanjima u kojima su istraživači tražili od osoba da označe koje bi mjesto za stolom zauzeli ako zateknu za njim osobu s kojom su ostvarili određeni odnos. Ipak, Pease (2002) naglašava kako raspored koji sugovornici zauzmu ne govori samo o prije uspostavljenim odnosima nego može utjecati na daljnji tijek komunikacije i osjećaj bliskosti. Zato se preporučuje raspored c) kada želimo ostvariti suradnju i bliske odnose sa sugovornikom ili položaj b) kada sugovorniku nešto

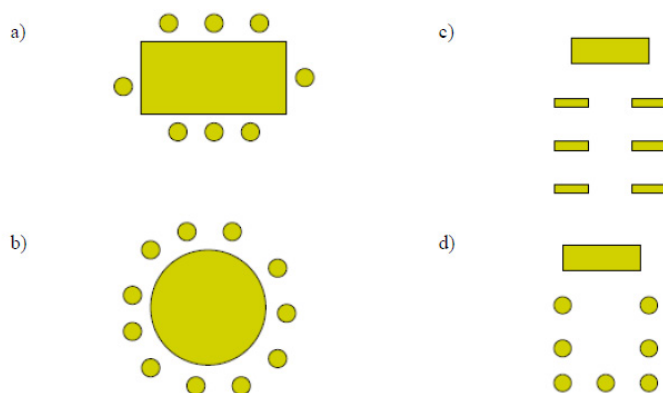
trebamo prezentirati ili ga uvjeriti u nešto. Stavljanjem sugovornika u položaj a) ili d) možemo stvoriti suparničke ili obrambene odnose, dok položaj e) poručuje da osoba ne želi ikakvu interakciju s drugom osobom (česta je na javnim mjestima poput knjižnice, parka ili restorana).



Slika 2: Raspored sjedenja za stolom

Raspored u učionici može biti različit. Slika 3 prikazuje raspored sjedenja na sastanku (3a i 3c) i u razredu (3b i 3d). Pravokutni stol za sastanke (slika 3a) najčešće je neverbalni znak pokazivanja nadmoći jer na čelu stola uvijek sjedi najvažnija osoba, a odmah do nje najbliži suradnici, a okrugli stol za sastanke (slika 3b) obično je znak jednakosti svih koji sjede za stolom (kao kod vitezova Okrugloga stola) (Pease 2002).

Slika 3c) prikazuje tradicionalni raspored sjedenja i oblik učionice koji se može usporediti s pravokutnim stolom za sastanke. Nastavniku je dana najveća važnost, a studenti su postavljeni tako da su usmjereni samo nastavniku. Studenti jedan drugomu ne gledaju u oči i nema međusobne komunikacije, već samo s nastavnikom. U novije se vrijeme takav tradicionalni oblik rasporeda u razredu nastoji izbjeći. Slika 3d) prikazuje elipsasti ili tzv. potkovasti oblik rasporeda. Na taj je način osiguran smjer „oči u oči“ svih sudionika komunikacije, uključujući i nastavnika, što ekonomizira i glasnoću govorenja na primjerenu stvarnu udaljenost (Neill 1991). Proksemički oblik potkove izražava želju za suradnjom, dobrim odnosima i ravnopravnost među sudionicima komunikacije.



Slika 3: Primjeri proksemije na sastanku (a i b) i u razredu (c i d)

5. Lektor kao pantomimičar

Lektori vrlo često upotrebljavaju neverbalne znakove da bi predložili vrlo široke i raznolike skupine pojmova. Takvi se neverbalni znakovi zovu ilustratori. Oni pomažu da se izbjegne prijevod na koji drugi jezik i omogućuju korištenje znakova koje poznaju svi studenti bez obzira na jezičnu ili kulturnu pripadnost. Škarić (2003) navodi 6 vrsta ilustratora.

Gestovni piktografi neverbalni su znakovi rukom ili prstom kojima se pojam „crta“ po zraku. Onomatopejski su kad se zvukom oponaša neka pojava (puhanje za vjetar, *fiju* za metak...). Ideografi gestom razdvajaju pojmove, obuhvaćaju ih i omeđuju te pokazuju na tijek misli (npr. pokazivanjem od uzroka prema posljedici). Prostorni ilustratori pokazuju gestom veličinu predmeta i osoba te njihov raspored. Kinetografi slikovito gestom i pokretom tijela opisuju neku akciju (*Sporo je ulazio, i naglo sjeo.*). Dirigenti gestom podupiru izražajna govorna sredstva tako što govornik sebi dirigira tempo i intonaciju te govornu jakost i isticanje riječi. Također tempom i brzinom govora ili bojom glasa mogu se označiti pridjevi npr. *brzo/polako*, ili visokim palatalnim izgovorom može se označiti *dijete*.

Lektor može glumiti imenice, pridjeve, glagole, pa i glagolski vid.

Za pokazivanje razlike između akuzativa i lokativa mogu se koristiti kinetografi: smjer i kretanje (vrtnja rukama i usmjeravanje (kao stjuardesa) nekomu cilju ili pak ruke uz tijelo za mirovanje, tj. za mjesto). Slično se može iskoristiti i za vid – ponavljanje radnje (nesvršenost) pokazuje se ponavljanjem sitnih pokreta ruke, a nagao i oštar pokret za trenutačnu ili svršenu radnju.

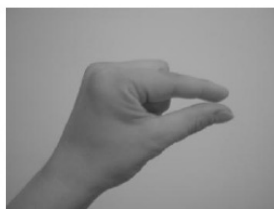
Obično lektor ilustrira pridjev *velik* tako da jako raširi ruke, pridjev *malen* tako da skupi šake u malen krug ili pokaže malen prostor palcem i kažiprstom, a *okrugao* tako da po zraku crta zamišljenu loptu. Glagol *pušiti* može ilustrirati tako da se pretvara da u ruci drži cigaretu i ispuhuje dimove, a glagol *kuhati* tako da se pretvara da u ruci drži kuhaču kojom miješa smjesu. Slika 4 prikazuje moguće ilustratore za riječi *ptica*, *zatvor* (*uhititi*) i *mali*.



a) ptica



b) zatvor (ili uhititi)



c) mali

Slika 4: Ilustratori

Često svaki lektor ima svoje ilustratore koje onda usvajaju i studenti. Ako lektor zatraži od studenata da pantomimom objasne određene riječi, sigurno će primijetiti da studenti pokazuju upravo one kretnje koje je pokazivao i lektor pri objašnjavanju. Pantomima je lektorovo najjače nastavno pomagalo.

6. Kulturološke razlike u neverbalnoj komunikaciji

Teoretičari se većinom slažu da su facijalne ekspresije (mimika) više-manje univerzalne, a geste naučene i različite u različitim kulturama (Rot 1982). Neki autori (Argyle 1988) pak smatraju da postoje univerzalne geste (slijeganje ramenima, pokazivanje prstom, kimanje glavom, pljeskanje rukama, znak za zaustavljanje, palac dolje, ruke ispod glave kao znak spavanja, tapšanje, pokazivanje vala, pokazivanje visine djeteta ispruženom rukom i ocrtavanje ženskoga tijela), dok su ostale geste obično različite od kulture do kulture. Da ne bi došlo do nesporazuma u međukulturnoj komunikaciji, dobro je upoznati različita značenja pojedinih gesta.

Škarić (2003) među neverbalnim znakovima razlikuje ambleme kao neverbalne znakove koji su konvencionalni i naučeni te u različitim kulturama mogu imati potpuno različito značenje. Za ambleme bi se moglo reći da su neverbalni lažni prijatelji (termin lažni prijatelji u leksikologiji označava pojavu kada isti označitelj u različitim jezicima ima različit sadržaj). Amblemi zato mogu biti izvor neugodnosti i zabuna u međukulturnoj komunikaciji. Mnogi autori (Argyle 1988, Neill 1991, Pease i Pease 2008) navode takve neverbalne lažne prijatelje, a ovdje će se spomenuti samo najčešći.

Kružić palcem i kažiprstom u Hrvatskoj ima značenje „izvršno“, dok u Engleskoj ima značenje ženskoga spolnoga organa. Na Mediteranu, u Rusiji, Brazilu i Turskoj znak je za tjelesni otvor, to je seksualna uvreda ili znači homoseksualac, a u Francuskoj i Belgiji znači ništicu (nulu) ili beskorisnost (slika 5a).

Dva prsta u obliku slova „V“ u Hrvatskoj (i Njemačkoj) znače pobjedu ili javljanje za riječ, dok u Grčkoj, Engleskoj, Australiji, Novome Zelandu i na Malti ovaj znak ima značenje kao kod nas srednji prst, u SAD-u znači dva, a u Francuskoj mir (slika 5b).

„Figa“ (stisnuta šaka s palcem između kažiprsta i srednjega prsta) može značiti „držim palčeve“, ali može značiti i „u inat“, „baš suprotno“ ili „nećeš dobiti ništa“ (slika 5c).

Palac uvis koji lektori često mogu koristiti da bi pohvalili studenta ili kao znak za jedan, u Japanu je znak za pet odnosno za muškarca. Diljem svijeta znači i autostopiranje, a u Grčkoj i Australiji znači „Evo ti ga na!“, ali s različitim smjerom trzaja.



a)



b)



c)

Slika 5: Neverbalni lažni prijatelji

Potrebno je ipak napomenuti da je danas, u vrijeme globalizacije i popularizacije američke kulture, sve manje takvih nesporazuma. Čini se da neverbalni znakovi postaju sve univerzalniji, ili barem prepoznatljiviji kao „lažni prijatelji“. Češće se nesporazumi događaju na suptilnijoj razini, u aspektima neverbalne komunikacije koja je toliko usađena za pripadnike pojedine kulture da je obično potpuno neosvijestena; primjerice, potreba za približavanjem sugovorniku ili potreba za češćim fizičkim kontaktom (kod pripadnika arapske kulture), način pozdravljanja (zagrljaji za Amerikance, a poljupci za Francuze) ili ekspresivnost (glasno govorenje i mahanje rukama kod Talijana).

Na temelju razlika u prostornoj udaljenosti, usmjerenosti sugovorniku, zadržavanju pogleda i ekspresivnosti, kulture se mogu podijeliti na kontaktne i nekontaktne (Argyle 1988). Kontaktnim kulturama pripadaju stanovnici arapskih zemalja te zemalja Latinske Amerike i Južne Europe. Nekontaktnim kulturama pripadaju stanovnici Azije i stanovnici zemalja Sjeverne Europe.

Rot (1982) navodi da je karakteristično za Japance da tijekom razgovora manje gledaju u lice sugovornika (nego što to čine Europljani ili stanovnici SAD-a), a lice je i manje ekspresivno. Također se suzdržavaju i od fiksiranja pogleda. Emocije, osobito negativne, ne izražavaju se (Argyle 1988). Postoje brojni znakovi za izražavanje poštovanja prema sugovorniku i slaganja s njim. Nastoje malo govoriti i tijekom razgovora postoje duge pauze.

Za pripadnike mnogih arapskih zemalja istraživači nalaze sasvim drukčije karakteristike neverbalnoga ponašanja (Rijavec i Miljković 2002, Argyle 1988). Kod njih često dolazi do žive ekspresije emocija i nema prikrivanja ni radosti ni tuge. Netremično gledanje u oči (fiksiranje pogleda) mnogo je izraženije nego kod Japanaca, a također i kod Europljana i Amerikanaca (Argyle 1988). Tijekom komunikacije ima mnogo tjelesnoga kontakta (tapšanje po ramenu, dodirivanje ruku). Znatno je manja i prostorna udaljenost, a sugovornici su neposredno okrenuti jedan prema drugomu. Govor je glasan i živ, s mnogo pretjerivanja i laskanja, a nekoga tko ne prati neverbalne znakove i ne poznaje karakteristike ponašanja mogao bi dovesti u zabludu (Rot 1982).

Neki autori (Hall 1966) ističu razlike između Amerikanaca i Arapa kada je u pitanju prostorna udaljenost. Naime, Amerikanci nastoje uspostaviti veću distancu, a Arapi što manju. Slična se situacija događa i pri susretu sjevernjaka (npr. Engleza) i južnjaka (npr. Španjolaca). Jedni se odmiču od sugovornika, a druga se strana približava. U neugodnu situaciju upadnu kada oni koji se udaljavaju dođu do neke prepreke (npr. zida).

Lektori kod svojih studenata najprije i najčešće zamijete razlike u pozdravljanju. Kinezi se mogu jako iznenaditi kada im drugi čestitaju tako da im pružaju ruku i ljube ih u obraze, a studenti iz Južne Amerike mogu pak iznenaditi lektora kada mu umjesto „Dobar dan“ udijele zagrljaj.

Iako se neverbalna komunikacija navodi kao dio međukulturne kompetencije (Fantini 1995, prema Novak-Milić i Gulešić-Machata 2006), često joj se nije dodjeljivalo važno mjesto u nastavnome procesu (više o neverbalnoj pismenosti kao sa-

stavnici međukulturne kompetencije u Salak i Carović 2013). Ipak, pomaci naprijed mogu se vidjeti u novijim udžbenicima Croaticuma (primjerice *Razgovarajte s nama: udžbenik za viši početni stupanj* autorica Čilaš Mikulić, Udier, Gulešić Machata) u kojima se mogu naći vrlo poticajni tekstovi pod naslovima *Pusa*, *Odlazak u goste* i *Samo malo*, a koji govore o svakodnevnoj kulturi u Hrvatskoj, a time i o nekim specifičnostima hrvatske neverbalne komunikacije.

Zaključak

U neverbalnoj komunikaciji postoje znakovi koji su lektorima iznimno zanimljivi s kulturološkoga aspekta. Možemo razlikovati znakove koje svjesno odašiljemo i znakove koje odašiljemo nesvjesno. Iako je većina neverbalnih znakova nesvjesna, neke možemo više ili manje kontrolirati. Svjesni neverbalni znakovi mogu biti već spomenuti amblemi i ilustratori, a nesvjesni znakovi koje najmanje kontroliramo jesu geste i mimika, glas, udaljenost i prostor kojima dopunjujemo verbalne poruke. Često neverbalni znakovi odaju nesigurnost, nervozu ili negativan stav pa time i verbalna poruka gubi na snazi i vjerodostojnosti. Zato je važno osvijestiti svoje i tuđe neverbalne znakove.

Proučavanjem neverbalnih znakova lektor može postati odličan u procjenjivanju atmosfere u razredu te na temelju neverbalnih znakova svojih studenata može prilagoditi nastavu raspoloženju studenata. Također može postati odličan govornik koji će svoje verbalne poruke upotpuniti odgovarajućim neverbalnim znakovima i tako prenijeti nedvosmislene poruke te će svaki put iznova uspijevati ostaviti dobar prvi dojam.

Literatura

- Argyle, M. (1988) *Bodily communication*, London i New York: Methuen & Co.Ltd.
- Carović, I., Čarapina, T. (2010) *Govorništvo u nastavi – interkulturalni bonton*, 3. *stručno savjetovanje za lektore inojezičnoga hrvatskoga (SIH)*, Zagreb (izlaganje).
- Čilaš Mikulić, M., Udier, S. L., Gulešić Machata, M. (2008) *Razgovarajte s nama: udžbenik za viši početni stupanj*, Zagreb: FF Press.
- Givens, D. B. (2008) *The nonverbal dictionary of gestures, signs & body language cues*, Spokane, Washington: Center for Nonverbal Studies Press.
- Hall, E. T. (1966) *The Hidden Dimensions*, Garden City, NY: Anchor Books.
- Hall, E. T. (1976) *Beyond Culture*, Garden City, NY: Anchor.
- Hickson, M. III., Stacks, D. W., Moore, N.-J. (2004) *Nonverbal Communication: Studies and Applications* (Fourth Edition), LA: Roxbury Publishing Company.
- Mehrabian, A. (1968) Communication without words. *Psychology Today*, Semptember.
- Neill, S. (1991) *Neverbalna komunikacija u razredu*, Zagreb: Educa.
- Novak-Milić, J., Gulešić-Machata, M. (2006) Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika, *LAHOR I* (1): 69–82.

- Pease, A. (2002) *Govor tijela*, Zagreb: AGM.
- Pease, A., Pease, B. (2008) *Velika škola govora tijela*, Zagreb: Mozaik knjiga.
- Richmond, V. P. (2002) Teacher nonverbal immediacy: use and outcomes. u: Chesebro J. L. i McCroskey, J. C. (2003) *Communication for Teachers*, Boston MA: Allyn & Bacon, 65–82.
- Rijavec, M., Miljković, D. (2002) *Neverbalna komunikacija. Jezik koji svi govorimo*, Zagreb: Vern.
- Rot, N. (1982) *Znakovi i značenja*, Beograd: Nolit.
- Salak, T., Carović, I. (2013) Neverbalna pismenost kao sastavnica međukulturne kompetencije, *Govor: časopis za fonetiku* 30/1: 73–88.
- Šafarić, I., Čarapina, T. (2009) Govorništvo u nastavi – neverbalna komunikacija, 2. *stručno savjetovanje za lektore inojezičnoga hrvatskoga (SIH)*, Zagreb (izlaganje).
- Škarić, I. (2003) *Temeljci suvremenoga govorništva*, Zagreb: Školska knjiga.
- Varošanec-Škarić, G. (1999) Comparison of acoustic parameter and perception of breathness and nasality and their relation to the pleasantness of voice. *Communication and its disorders: A science in progress*, Proceedings 24th Congress IALP, Nijmegen, Netherlands, Vol. I: 129–133.
- <http://mlmbrothers.com/online-mlm-tips/mesomorph-network-marketer>, zadnji pristup 22. srpnja 2012.

Nonverbal communication in the classroom

The topic of this paper is nonverbal communication in the classroom, more specifically, nonverbal communication in teaching adults a foreign language. Studies show that nonverbal signs account for 2/3 of a message. Nonverbal communication has great importance for many professions and everyday life: it helps in evaluating sympathy and making a good first impression. For foreign language teachers nonverbal communication has additional importance. When the language is taught in its native country, the teacher is usually dealing with heterogeneous groups – groups of people coming from different countries and different cultures. For this kind of situation, cultural competence is very important. The teacher should be familiar with the students' cultures, and one aspect of every culture is nonverbal communication. Since there are differences in nonverbal communication in different cultures, knowing differences can prevent misunderstandings and mistakes.

Key words: *nonverbal communication, foreign language teacher, Croatian as second or foreign language, culture, false friends*

Ana Grgić i Zrinka Jelaska

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

anacalusic@gmail.com

zjelaska@ffzg.hr

Bilješke učenika – jezične biografije i ovladavanje hrvatskim kao inim jezikom

Biografska se metoda određuje kao interdisciplinarni pristup proučavanju različitih sociolingvističkih i kontaktnolingvističkih fenomena. Sadržaj su jezičnih biografija narativi o usvajanju i učenju jezika. To su pisani ili govoreni tekstovi o tome kako se, zašto i gdje ovladava pojedinim jezikom. Narativi se mogu ostvarivati u različitim oblicima kao što su vrjednovanje pisanih tekstova (dnevnika, biografija, pisama), jezičnobiografski intervjui ili anketiranje. Oni pomažu učenicima u određivanju vlastitih potreba i ciljeva, odražavaju njihovo jezično i međukulturno iskustvo te omogućuju bolju procjenu razine poznavanja nekoga jezika. Ova je kvalitativna metoda iznimno prikladna za opisivanje i tumačenje složene pojave kao što je ovladavanje inim jezikom. Suvremene kulturne teorije smatraju da se upravo narativnošću, tj. pričanjem, oblikuje i znanje o vlastitome iskustvenome svijetu. Svrha je ovoga istraživanja prikazati jezičnu biografiju jedne studentice hrvatskoga kao inoga jezika kao svjedočenje o ovladavanju inim jezikom iznutra, tj. iz perspektive samoga učenika. U njoj je potvrđeno višeglasje govorenja o tome procesu. Dijelovi tih zapisa s jedne su strane potvrda brojnim lingvističkim teorijama o pojavama kao što su dvojezičnost, interferencija i preključivanje. S druge strane odabrani dijelovi ispitaničina zapisa pokazuju svojstvena obilježja jednoga inojezičnoga učenika hrvatskoga, ono po čemu su neki vidovi pojedinčeva jezičnoga razvoja barem u svojemu međudjelovanju posebni.

Ključne riječi: kvalitativna istraživanja, jezična biografija, dnevnik, hrvatski kao in jezik

0. Uvod

Metoda kojom se znanstvenik služi određena je u najvećoj mjeri pitanjima na koja se traži odgovor (Duff 2008). Prikupljeni podaci, trajanje i kontekst istraživanja, analiza i interpretacija, pa i predstavljanje rezultata, ovise o pitanju koje postavljamo. Kako se ovim radom želi odgovoriti na pitanje o tome kakav je pogled iznutra na ovladavanje hrvatskim kao inim jezikom, odabrana je kvalitativna metoda koja se naziva jezičnom biografistikom.

Za razliku od kvantitativnih statističkih analiza koje zbrajaju podatke o nepoznatim osobama, kvalitativna metodologija bavi se iskustvom konkretnoga pojedinca stavljajući promatrača ili istraživača u stvarni svijet, tj. u kontekst (Denzin i Lincoln 2000: 3). Kvalitativne znanstvene interpretacije daju činjenicama, podatcima i brojkama kontekst i zbog toga omogućuju jedinstven pogled na znanje koje nije prevodivo u postojeće mjerne jedinice kvantitativnih istraživanja. Kao što takvo znanje nije moguće mjeriti mjernim jedinicama, tako su problematični i mjerni instrumenti, pa se može reći da je u kvalitativnim istraživanjima mjerni instrument sam istraživač. On pojave ili procese koje proučava vidi u njihovu prirodnome okružju, ima uvid u zbivanja *na terenu*. S pomoću skupa interpretativnih metoda nastoji shvatiti i objasniti kako pojedinac vidi svijet oko sebe, tj. nastoji pojasniti pojedinčevo iskustvo u svijetu i pojavama koje ga okružjuju (vidi npr. Duff 2008, Given 2008). Kvalitativne su metode u jezikoslovlju preuzete iz društvenih znanosti, ponajprije iz sociologije (usp. Piškorec i Zelić 2006, Piškorec 2007, Apitzsch i Siouti 2007, Gulin Zrnić 2009). Najčešća je kvalitativna istraživačka metoda u suvremenoj primijenjenoj lingvistici proučavanje slučaja, koje se katkada naziva i studijom slučaja (eng. *case study*). Proučavanje slučaja uključuje individualan pristup koji je glavno obilježje kvalitativnoga istraživanja, veličina je uzorka uvijek $n=1$ (Halmi 2005: 25).

Kvalitativne su se metode pokazale izvrsnim instrumentom za istraživanje različitih društvenih pojava te iznimno prikladnima za opisivanje i tumačenje složene pojave kao što je proces ovladavanja inim jezikom. Jasno je da proučavanje slučaja ili bilo koja druga kvalitativna metoda nije u svemu najbolji ni jedini mogući pristup – kvalitativnomu se pristupu katkada prigovara nedostatak statističke strogosti i otežano donošenje općenitijih tvrdnja. Međutim, iako se kvalitativno (antipozitivističko ili postpozitivističko) i kvantitativno (pozitivističko)¹ istraživanje često smatraju suprotstavljenim pojmovima, kao i pojmovi *kvaliteta* i *kvantiteta*, spajanje različitih metoda i pristupa povećava vrijednost istraživanja jer daje bolje rezultate u različitim znanstvenim područjima. Drugim riječima, služenjem različitim teorijskim, metodološkim i paradigmatiskim pristupima dolazi se do valjanijih, pouzdanijih i objektivnijih istraživanja. Stoga se navedeni kvalitativni i kvantitativni pristup danas dopunjuju, što se naziva triangulacijom (eng. *triangulation*).

Kvalitativna istraživanja daju *emsko* znanje umjesto *etskoga*². Emski pristup (gledanje iznutra) podrazumijeva analizu koja iznosi koncepte razumljive samo pripadnicima neke kulture. To je znanje koje posjeduju njezini činitelji, tzv. *insajderi*, akteri. S druge strane, etski pristup (gledanje izvana) znači pogled iz perspektive istraživača, to je znanje do kojega se dolazi zahvaljujući ustaljenim znanstvenim shemama i kon-

¹ Pozitivizam je doktrina koja smatra da je socijalna i fizička realnost neovisna o onome tko je promatra, te da takvo promatranje, dakako ako je valjano, čini znanje o svijetu (unaprijed postavljene hipoteze provjeravaju se statističkim analizama). S druge strane, postpozitivizam drži da je socijalna stvarnost konstrukcija ili, bolje rečeno, konstrukcije koje konstruiraju različiti pojedinci.

² Te je nazive skovao američki lingvist i antropolog K. L. Pike.

ceptima koje znanost smatra važnima i prikladnima. Etsko se znanje može, ali i ne mora podudarati s emskim znanjem.

1.1. Jezičnobiografska metoda

Pod biografskom se metodom podrazumijeva istraživački postupak prikupljanja emskoga znanja. U sociologiji ili antropologiji riječ je o iskazima ljudi o njihovu sudjelovanju u društvenim ili kulturnim zbivanjima. Na temelju tih iskaza poslije se rade opisi i postavljaju hipoteze. Jezične su biografije iskazi o iskustvima. Govore o životu kako je *življen*, o životu kako je *doživljen* i o životu kako je *ispričan* (Denzin i Lincoln 2000; Nekvapil 2003). Biografska metoda općenito potječe iz interpretativne paradigme koja se razvila unutar Čikaške sociološke škole³.

Među kvalitativnim se metodama jezičnobiografska prvi put spominje kao jezikoslovna metoda krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina 20. stoljeća (Franceschini i Miecznikowski 2004, Piškorec i Zelić 2006, Piškorec 2007). Biografska se metoda u lingvistici uglavnom pojavljuje u trima različitim oblicima, u vrjednovanju fikcionalnih i nefikcionalnih tekstova, u vrjednovanju podataka dobivenih anketiranjem ili u provedbi i analizi jezičnobiografskih intervjua (Franceschini i Miecznikowski 2004, Benson i Nunan 2005, Piškorec i Zelić 2006, Pavlenko 2007, Piškorec 2007). Poseban se oblik jezične biografije pojavljuje u Europskoj jezičnoj mapi koju je Vijeće Europe izradilo u suradnji s ustanovama ALTE i EAQUALS. Uz Jezičnu putovnicu i Dosje Europska jezična mapa sadrži i Jezičnu biografiju koju definira kao zapis osobnoga iskustva u učenju jezika koji pomaže u procjeni ciljeva učenja, kao i u razmišljanju o učenju jezika i međukulturnim iskustvima. Kao metoda, jezična se biografija najviše udomačila u sociolingvistici budući da onaj koji priča ili piše svoju jezičnu biografiju predmetom svojega narativa čini jezik ili više jezika u društvenokulturnome kontekstu. Kako se jezik usvaja u ovisnosti o sociokulturnome kontekstu, ali i govori u određenome kontekstu, ova je metoda u publikacijama u kojima se redovito pojavljuje ili spominje stekla važnost i prepoznatljivost, posebice u sociolingvističkim i kontaktnolingvističkim istraživanjima (Nekvapil 2006, Piškorec 2007).

Može se reći da su sadržaj jezičnih biografija narativi (pisani ili govoreni tekstovi) o ovladavanju različitim jezicima: učenju, usvajanju i uporabi. Iz tih narativa istraživači dobivaju sliku o procesu ovladavanja jezikom iz perspektive ispitanika, tj. govornika ili učenika jezika. Ona se danas rabi kako bi se objasnile i razumjele različite jezične situacije i procesi (npr. jezik pojedinca, jezik obitelji, jezik zajednice i sl.).

Odnos prema primjeni kvalitativnih metoda općenito, pa tako i prema jezičnoj (auto)biografistici, bio je tijekom prošlih desetljeća promjenjiv, ali danas se smatra da jezičnobiografska metoda u istraživanjima može biti iznimno korisna. Katkad se još nameće pitanje pouzdanosti – pretpostavljalo se da ispitanik, odnosno pripovje-

³ Začetnici su škole (*Chicago School of Sociology*) W. I. Thomas i F. Znaniecki (Apitzsch i Siouti 2007: 3) svojim danas svjetski poznatim istraživanjem o migracijskim procesima *Poljski seljak u Europi i Americi* (*The Polish Peasant in Europe and America*), objavljenim u SAD-u 1918.

dač, može u ovisnosti o različitim promjenjivim varijablama (npr. vrijeme, ispitivač, raspoloženje, okruženje, upoznatost s ciljevima istraživanja...) proizvesti ponešto ili čak bitno različitu priču. Istraživanja provedena kako bi provjerila ovu mogućnost pokazala su da su narativi postojani, odnosno stabilni (Nekvapil 2006).

1.2. Analiza (auto)biografskih narativa u primijenjenoj lingvistici

U proteklih nekoliko desetljeća jezični su memoari postali važna metoda prikupljanja podataka u primijenjenoj lingvistici. Ova netradicionalna sociolingvistička metoda u hrvatskome jezikoslovlju nije doživjela osobit odjek, osim među hrvatskim germanistima Sveučilišta u Zagrebu.⁴ Možda je tomu razlog i činjenica da je iz istraživačke perspektive ova metoda prilično zahtjevna jer je, kao što kaže poznati antropolog V. Barnouw, osnovna poteškoća znati što učiniti s fascinantnim ljudskim pričama (Pavlenko 2007: 163). Svjesna takvih poteškoća i u analizi jezičnih biografija, A. Pavlenko (2007) nudi nekoliko pristupa analizi njihova sadržaja, konteksta i oblika koji ovise i o tome traže li se obavijesti o stvarnosti, o doživljaju te stvarnosti ili o načinu kako je iskustvo pretočeno u tekst.

Jedna se skupina istraživanja bavi životnom stvarnošću, *životom kakav je življen*. Primjer je takva pristupa istraživanje L. Hinton (2001) koje na temelju 250 jezičnih autobiografija azijskih studenata u SAD-u omogućuje čitatelju da čuje stvaran glas članova naraštaja koji svakoga dana doživljava jezičnu diskriminaciju i na različite načine proživljava proces slabljenja materinskoga, odnosno prvoga jezika. Pomalo različit pristup razvio se u europskoj praksi koja se bavi ponajviše dvojezičnim ili višjejezičnim obiteljima i jezičnim zajednicama u kojima proučava jezično posuđivanje, preključivanje, prijenos značenja i sl. Takvi se narativni podaci uglavnom trianguliraju povijesnim i dijalektološkim podacima.

Najveći broj istraživanja ispituje kako se učenik inoga jezika osjećao i o čemu je najčešće razmišljao tijekom procesa ovladavanja inim jezikom, dakle *životom kako je doživljen*. U konkretnoj analizi sadržaja jezične biografije to znači da istraživača zanimaju stavovi, strategije učenja jezika, društveni čimbenici i slično. Pojedini su se autori bavili npr. osjećajem anksioznosti zbog preseljenja, uzorcima tzv. svijanja gnijezda na novome mjestu, reakcijama na pedagoške i metodičke tehnike učitelja, ulogama jezične zajednice u boljem ili lošijem ovladavanju inim jezikom. Društvene i političke promjene u posljednjih nekoliko desetljeća znatno su utjecale i na analize biografija. Dok se 70-ih i početkom 80-ih godina prošloga stoljeća uglavnom pisalo o učenicima stranoga jezika kao homogenoj kategoriji te se ponajviše govorilo o motivaciji, strahu od jezika i slično, današnje analize biografskih

⁴ Na Odsjeku za germanistiku Filozofskoga fakulteta znanstvenici su ju rabili u istraživanjima u sklopu projekta Hrvatsko-njemački jezični dodiri. To zasigurno nije tek slučajnost jer su biografska istraživanja naišla na izrazit odjek upravo u Njemačkoj. Naime, njemački je sociolog F. Schütze 70-ih godina razvio poseban model otvorenoga intervjua i procedure za analizu dobivenih narativa koje su poslije preuzeli brojni znanstvenici (Apitzsch i Siouti 2007: 4).

zapisa više su usmjerene prema kategoriji roda, rase, klase, etničke pripadnosti i sl. (Pavlenko 2007: 167).

Trećoj skupini istraživanja pripadaju one koje se bave tekstom, tj. životom kako je ispričan. Da bi razumjeli kako ljudi stvaraju narative o sebi i svojem životu, ova se istraživanja služe različitim analitičkim okvirima. Istraživači često posežu za teorijom M. Bakhtina koja smatra da je sve što je bilo tko ikada rekao zapravo odgovor na nešto što je rečeno prije ili kao predviđanje odgovora koji će biti rečen poslije. Drugim riječima, ljudi ne govore u vakumu, nego su narativi koje kazuju oblikovani stvarnim ili zamišljenim sugovornikom, vremenom i mjestom nastanka, jezikom koji je odabran ili zadan i slično (Pavlenko 2007: 179, Novak 2012).

1.3. Narativni identitet

S istraživanjem jezičnih biografija usko je povezan pojam identiteta. Identitet je višeslojna pojava, pa postoji npr. nacionalni⁵, jezični, spolni, individualni, kolektivni identitet. Stoga se u novije vrijeme sve češće govori o *identitetima* (Auer 2007). Narativni identitet tako je samo jedan od identiteta osobe koja pripovijeda i on nije istovjetan sa svukupnim identitetom pojedinca (Piškorec 2007: 459). Pojam *narativni identitet* označava identitet koji osoba konstruira u narativu, tj. onaj koji se očituje u autobiografskome pripovijedanju. Narativni je identitet danas u žarištu brojnih istraživanja, prije svega psiholoških, ali i antropoloških, socioloških i brojnih drugih. U posljednjih nekoliko desetljeća on je u središtu nekih lingvističkih, prije svega psiholingvističkih i sociolingvističkih istraživanja jer se jezikoslovci danas slažu da su priče ispričane u prvome licu bogat izvor za proučavanje primjerice dvojezičnosti, višejezičnosti, odnosa većinskoga i manjinskoga jezika, migranata i procesa njihove asimilacije i akulturacije i sl.

Kada pojedinac govori ili piše o svojem životu ili o nekome konkretnome životnome iskustvu (npr. o učenju i usvajanju jezika), on *proizvodi* priču. Njegova *samointerpretacija* životnih događaja i situacija ima glavne i sporedne likove, motive, epizode, a vrlo često takve priče slijede i klasičnu strukturu: uvod, zaplet i rasplet priče. U kontekstu biografskih istraživanja sam se pojam *identiteta* vrlo često zamjenjuje sintagmom *konstrukcija biografije* (Apitzsch i Siouti 2007: 5). Zadatak je rekonstrukcije narativnoga identiteta pronaći u narativu način na koji osoba pripovjedno konstruira svijet i kako u njemu smješta sebe, druge osobe, događaje i jezik. Dakle, potrebno je u narativima pronaći objašnjenja koja odgovaraju na pitanja kako je tko postao ovo što jest ili kakav je tko postao uslijed onoga što se dogodilo (Novak 2012: 245).

Sam pripovijedač također ima svojevrstu korist od pričanja priče, on narativnošću, tj. pričanjem, oblikuje znanje o vlastitome iskustvenome svijetu. Narrative zato i ne treba shvatiti tek kao usmeni ili pisani žanr, nego kao sredstvo kojim ljudi daju značenje svojem životu jer „...sanjamo u narativima, sanjarimo u narativima, sje-

⁵ Zanimljive radove o identitetu hrvatskih iseljenika pisali su npr. J. Čapo Žmegač (2005) i B. Škvorc (2010).

ćamo se, predviđamo, nadamo se, očajavamo, planiramo, ponavljamo, kritiziramo, traćamo, učimo, volimo i mrzimo kroz narative“ (Hardy 1968: 5). Potreba za pripovijedanjem stvorila je književnost, ali je, kako kaže P. Ricoeur, ona sama jezgra stvaranja znanja o sebi (Vodićar 2011).

Karakterizacija vlastitoga lika u priči i viđenje događaja iznimno je zanimljiv materijal za proučavanje. Uz sadržaj priče vrlo je važan i sam proces pričanja priče. Svrha pričanja, uloga slušatelja ili čitatelja i uzorci proizvodnje te priče elementi su koji utječu na samu priču, ali i na konstruiranje narativnoga identiteta.

2. Svrha, građa i metode istraživanja

Kako se ovakvom vrstom istraživanja želi steći cjelovit uvid u širu problematiku, osnovna je svrha ovoga istraživanja bila doprinos boljemu razumijevanju ovladavanja hrvatskim kao inim jezikom i uzroka pojedinih pojava. U istraživanjima ovladavanja hrvatskim kao inim jezikom zbog ograničena je broja mogućih ispitanika, neusporedivo manjega nego za velike svjetske jezike, i tako veći broj dosadašnjih zaključaka nastao na temelju relativno malena broja ispitanika. No istraživanja u kojima je veličina uzorka $n=1$ dosad nije bilo.

S obzirom na to da je u sociolingvistici u posljednjim desetljećima potvrđeno da jezičnobiografska metoda može dati vrijedan doprinos istraživanjima procesa ovladavanja inim jezikom, željelo se, prije svega, produbiti razumijevanje ovoga procesa bez posebnoga uopćavanja ili uklapanja u postojeće teorije i paradigme. Ipak, na temelju pojedinačnih priča moguće je indukcijom doći do nekih općenitijih zaključaka.

Ovaj je rad nastao prethodnim proučavanjem desetak biografija inojezičnih govornika koji su bili gosti Sveučilišta u Zagrebu 2012. godine. Dio ih je svakoga tjedna pohađao kolegij *Uvod u materinski i inojezični hrvatski* koji se izvodi na Odsjeku za kroatistiku Filozofskoga fakulteta, a dio pojedinačnu nastavu. Prikupljeni narativi uz odgovarajuću interpretaciju doveli su do nekoliko zaključaka o kojima se nije dosada govorilo u literaturi o hrvatskome kao inome jeziku. Među prikupljenim je radovima za dublju analizu u ovome radu odabran jedan od opsežnijih jezičnobiografskih zapisa. U vrijeme kada je biografija nastala ispitanica je pohađala, osim spomenutoga tjednoga kolegija, jezične vježbe u *Croaticumu – Centru za hrvatski kao drugi i strani jezik* na istomu odsjeku.

Prije pisanja dnevnika ispitanicima je rećeno da je svrha njihova pisanja osvještavanje iskustva ovladavanja hrvatskim jezikom. Svi su svoje jezićne memoare pisali na hrvatskome jeziku. Razina hrvatskoga kao inoga jezika kojom su ispitanici ovladali bila je dovoljno visoka da mogu pričati svoje priće. Dakako, nije poznato je li ta razina bila dovoljno visoka da iskažu sve što žele.

Ovu su priću o ispitanici napisale autorice rada na temelju jezićnih memoara odabrane ispitanice, pa je nužno mozaićna. Autorice su se služile brojnim tekstualnim operacijama: kao što je izostavljanje (elizija), odabir (selekcija), poopćavanje (generalizacija), uklapanje (integracija) i sl. (Van Dijk 2008). Radi anonimnosti ispitanici je

promijenjeno ime i izostavljeno je nekoliko podataka. Autorice rada tijekom cijeloga su semestra razgovarale s ispitanicima, tako i s ispitanicom čiji se zapis analizira, osobno ih upoznale te tako razvile empatiju prema njihovim životnim pričama pa je za ovakav tip istraživanja stvorena prepoznatljiva uronjenost istraživača u kontekst.

3. Analiza jezične biografije

U ovome će se poglavlju navesti osnovni biografski podatci iz narativa, navodi o preključivanju koda i interferenciji, potom će se analizirati sadržaj (motivacija; afektivni čimbenici: jezično samopouzdanje i strah od jezika; strategije učenja i odnos prema nastavi) i jezik (stavovi prema učenju hrvatskoga, analiza izraza i konstrukcija narativnoga identiteta).

3.1. *Životna stvarnost*

Osnovni biografski podatci iz narativa, preključivanje u višejezičnim situacijama i prijenos izdvojeni iz narativa daju podatke o životnoj stvarnosti inojezične učenice.

3.1.1. *Biografski podatci*

Ispitanica Susanne B. rođena je u Austriji, u pokrajini Vorarlberg. Ima sestru blizanku s kojom je kao mala razvila poseban blizanački govor (v. Josipović 2007) koji je poslije zaboravila. Ondje su rođeni i njezini roditelji, kao i djedovi i bake. U toj se pokrajini govori dijalektom koji pripada skupini alemanskih dijalekata, jako je različit od svih drugih austrijskih govora koji pripadaju bavarskoj skupini dijalekata, pa ga katkad ostali govornici ne razumiju. Ispitanica je napisala da nikada nije imala poteškoća s govorenjem standardnim njemačkim idiomom, iako mnogi stanovnici njezine pokrajine jesu. Susretala se s njime još kao dijete kada su joj roditelji redovito čitali priče, a i sama ih je rano počela čitati. Očito je da je Susanne u djetinjstvu bila okomito višejezična govornica.

Susanne je u osnovnoj školi učila engleski, u srednjoj francuski, španjolski i latinski. Bila je jednu godinu na učeničkoj razmjeni u Španjolskoj. Odlučila se u Austriji studirati bosanski, hrvatski i srpski jezik jer je njezin mladić nasljedni govornik bosanskoga. Kao obavezni drugi strani jezik odabrala je ruski. Ispitanica je u dva navrata kao studentica pohađala ljetne škole, jednu srpskoga jezika u Srbiji, a drugu hrvatskoga u Hrvatskoj, a godinu prije pisanja biografije bila je u ljetnoj školi u Rusiji. Ovo pokazuje da je Susanne (prototipno) višejezična govornica.

3.1.2. *Preključivanje*

Izbor jezika određuju mnogi situacijski i izvanjezični čimbenici (Ščukanec 2011: 85). Višejezične situacije stoga su katkada i problematične, posebno na početku susreta, što Susanne u više navrata komentira. Preključivanje, koje se naziva i prebacivanjem koda, nesvjestan je ili svjestan odabir da se prijeđe s jednoga na drugi jezik usred

iskaza ili komunikacijske situacije. Susanne je sama uočila da djelovanje različitih čimbenika na odabir idioma kojim se sporazumijeva katkada nadjačavaju voljni, što je vidljivo od (1) do (4).

(1) Ako slučajno sretnem nekoga, često ne znam u pravom trenutku na kojem jeziku moram pozdravljati tu osobu.

(2) I puno ljudi koji su ovdje znaju dvije jezike, većinom hrvatski i njemački. Često kad se družimo počinjemo pričati na hrvatskom, ali poslje pričamo na njemačkom jer to je lakše kad pričamo o temama o kojim nisam naviknula pričati na hrvatskom. Da mijenjamo jezik obično nije svijesna odluka, nego se dogodi prirodno. To je isto bio problem kad sam u Austriju pričala s mojim dečkom i s drugim ljudima koji su dvojezični i oni to rade isto među sobom. Ali za mene to naravno nije dobro jer ne moram se napregnuti kad pričam, nego mogu ići lakši put.

(3) ... problem koji sam već spomenula je da često miješam jezike. Mislim da bi bilo bolje samo pričati jedan jezik, ali nažalost ponekad nije moguće, posebno u okolini razmijenih studenata.

(4) Kad sam počela učiti bosanski, mislila sam da mogu govoriti puno s mojem dečkom, ali sada znam da nije lako, jer mi smo bili naviknuli na njemački i kada želimo govoriti bosanski, zaboravimo namjeru i pričamo opet njemački.

Susanne je na sebi uočila da zemljopisno i državno okruženje utječe na proizvodnju stranoga jezika, ne i na razumijevanje, što izravno navodi u tekstu u (5), ali i u (6). Treba napomenuti da to nije tako sa svim govornicima koji uče ini jezik kao strani. Nekima je upravo obratno nego Susanne, oni lakše govore strani jezik u svojoj zemlji nego u zemlji gdje je to opći jezik sporazumijevanja, bez obzira na to što se njime mogu sporazumijevati i s izvornim govornicima i s inojezičnim govornicima.

(5) Isto sam primjetila da mi je lakše govoriti strani jezik u zemlji gdje se govori taj jezik nego u vlastitoj zemlji...

(6) Problem za mene je bio u posljednom vremenu da uvijek ako se koncentriram na nekom jeziku, zaboravim pričati druge jezike. Npr. kada sam bila u Španjolskoj poslije ljetne škole u Puli, trebala sam dva dana da sam opet mogla pričati španjolski i kad sam bila tri tjedna u Rusiji, bio mi je teško opet pričati hrvatski poslje toga. Ali u tim trenucima mi je samo teško pričati a ne razumjeti jezik i samo trebam nekoliko dana da mogu pričati opet. Taj problem ne postoji s engleskim, možda jer sam učila engleski rano.

Sada u Zagrebu je uostalom prvi put da moram pričati puno engleski, jer prije uvijek sam pričali njemački, španjolski ili ponekad hrvatski jer sve prijatelji koji imam znaju te jezike. Za mene nije teško pričati engleski, ali bolje razumijem nego što pričam, jer gledam puno filmova na engleskom ali rijetko pričam.

3.1.3. Prijenos

Prijenos ili interferencija označava prenošenje jezičnoga znanja nekoga prethodnoga jezika, često materinskoga, na novi jezik koji se uči. Može biti povoljan ili nepovoljan. Autorice ovoga rada uočile su različita odstupanja koja bitno ne ometaju sporazumijevanje.

Iz onoga što govori o odabiru jezika i prijenosu vidljivo je da Susanne podsvjesno različito svrstava i dijeli sve jezike kojima vlada na dvije skupine. Uslijed svrstavanja inih jezika u jednu skupinu, o čemu govori u (7) i (8), očito je da je materinski (njemački) u posebnoj skupini. Naime, govori nekoliko puta kako u susretu s nekim inim poseže za drugim inim, ali ne i materinskim – ni jednom nije spomenula ni preključivanje ni prijenos iz njemačkoga, osim u prototipno dvojezičnim situacijama u Austriji u kojoj to čine i drugi. Međutim, Susanne katkada inu skupinu jezika dijeli na dvije: opći jezik višejezičnoga sporazumijevanja (engleski kao međunarodni jezik) te ini jezici kojima se služila u prirodnoj okolini (hrvatski i španjolski), što neizravno kazuje u (8), a pokazuje i u (9). Iako spominje da govori na engleskome i hrvatskome kada u Hrvatskoj razgovara sa španjolskim izvornim govornicima, uviđa da joj se u hrvatske rečenice nesvjesno i neželjeno umeću španjolske riječi *ay*, *si* umjesto hrvatskih.

(7) ...željela sam pričati na španjolskom s njim, ali ne mogu, jer kad mislim da pričam na španjolskom, pričam umjesto na hrvatskom ili na engleskom, iako razumijem sve što oni pričaju.

(8) ...Danas sam se prepadala. Koristila sam španjolsku riječ "ay". Čudno je da sam koristila tu riječ upravo u trenutku kad nisam razmišljala nego samo reagirala jer obično sada kada želim pričati španjolski, ne mogu i samo pričam engleski ili hrvatski...

(9) Opet sam imala interferenciju s španjolskom. Htjela sam pričati na španjolskom s Španjalcima, ali nisam mogla, jer moram razmišljati o svakoj riječi i to traje vrlo dugo. Onda sam opet pričala hrvatski s Hrvatima i rekla sam španjolska riječ «si» umjesto «da». Nije dobro za mene ako pričam ili pokušam pričati te dve jezike istovremeno...

3.2. Doživljaj životne stvarnosti

U zapisu se autorica bavila svojom motivacijom u ovladavanju jezicima, osviještenosti svojega vladanja jezikom i strategijama kojima se služi. Posebno se osvrnula i na poučavanje i učenje jezika u svojoj domovini, na jedan tečaj srpskoga i dva hrvatskoga te na individualnu nastavu s kolegicom. To je znatno veća skupina tema Susannina zapisa, što pokazuje kako jezična biografija po zastupljenosti različitih tema može sama nametati područje istraživanja.

3.2.1. Motivacija

Brojni se stručnjaci slažu da je motivacija jedan od najvažnijih čimbenika koji utječu na ovladavanje inim jezikom. Motivacija koju ispitanica ima za učenje hrvatskoga jezika dio je šire uklopne motivacije koju ispitanica objašnjava činjenicom da je u vezi s mladićem iz Bosne i Hercegovine, primjer je u (10).

(10) Kad sam počela studirati htjela sam učiti novi jezik. Odabrala sam bosanski / hrvatski / srpski jer je moj dečko iz Bosne. On je rođen u Bosni ali odrastao u Austriji. On zna govoriti jako dobro bosanski, ali manje nego njemačkog, npr. on ne zna gramatiku, jer ju nikada nije učio. Njegova obitelj nikada nije prestala pričati bosanski.

Uz tu, osnovnu, postoje i druge vrste motivacije koje se isprepliću (Jelaska 2005: 111–114), primjer je u (11). Očito je da Susanne ima vrlo nisku obrazovnu motivaciju, što se potvrđuje i u (27) kada zaključuje o neprikladnosti učenja hrvatskoga u Austriji. Ima pak visoku primijenjenu motivaciju u odnosu na engleski, koju J. Mihaljević-Djigunović (2003) naziva pragmatično-komunikacijskom. Kada je riječ o španjolskome, prisutna je samo uporabna motivacija.

(11) Moja motivacija pri učenju hrvatski je uvijek bila velika. Nisam uopće bila motivirana učiti latinski, jer za mene je bio više kao sustav, a ne kao učenje jezika. Nisam ni spomenula latinski u mojoj prvoj jezičnoj biografiji zbog toga. Isto nisam imala veliku motivaciju kad sam učila francuski, jer samo sam učila gramatiku. Bila sam motivirana kad sam učila španjolski, jer morala sam preživjeti u Španjolskoj i to je samo moguće s jezikom. Isto sam bila motivirana učiti engleski, jer je potreban jezik budući da je svjetski jezik.

Na motivaciju mogu djelovati i različiti okolinski utjecaji. Kada govori o vlastitoj motivaciji, Susanne vrlo često govori o svojim osjećajima pa u nekoliko navrata spominje trenutke u kojima se osjećala dobro i u kojima je njezina motivacija za učenje rasla, kao i one u kojima se osjećala loše i u kojima je gubila motivaciju, primjeri su navedeni od (12) do (15).

(12) *Za mene, kada je riječ o motivaciji učenja jezika jako su važne emocije.*

(13) *Drugi doživljaj na tržnici je bio da puno ljudi su me pitali odakle sam i kada sam odgovarala da sam iz Austrije puno ljudi su me pitali da sam Hrvatica koja živi u Austriji. Mislim da je neobično za njih da strana osoba uči njihov jezik. Onda su me rekli da pričam jako dobro hrvatski, što me motivira na učenju jezika.*

(14) *Na drugoj strani nije bilo motivirano za mene kad me je profesorica u prvom tjednu odgovarala na engleskom kada ja sam ju pitala nešto na hrvatskom.*

(15) *Moja tandem-partnerica je iz Zagreba i ne samo poboljšam jezik ako pričamo nego i doznajem nove stvari o Hrvatskoj i Zagrebu, što mi je velika motivacija. Tandem-partnica je često popravljala, što je većinom dobro jer nakon toga ponavljam što sam rekla i mogu misliti o greškama. Ali ponekad smeta razgovor, jer moramo ga prekinuti zbog greške. Ali ona me ne uvijek popravljala, zato to nije velik problem, one me popravljala ako radim isti grešak puno puta. Samo ponekad ja sam zato nervoza i nemam volje za učiti još.*

3.2.2. Jezično samopouzdanje i strah od jezika

Susanne je svjesna izazovnijih dijelova hrvatskoga jezika. Pokušava naučiti što više riječi, vježbati primanje i proizvodnju govornoga jezika, što se očituje u (16) i na kraju u (17). Iz načina kako govori o svojim željama i vladanju hrvatskim uočava se svojevrsno jezično samopouzdanje, no ono nije jako visoko jer navodi kako ne primjećuje napredak čak i kada dobije u nekoliko dana veći broj komplimenata da dobro govori hrvatski. Znatno više govori o strahu od jezika, posebno svijesti da ne uspijeva uvijek dobro govoriti, da joj je nekih dana 'ugodnije' govoriti njemački, i o neuspjehu da postigne jezičnu točnost, te nemogućnosti da naučeno usvoji, što se osobito vidi u (18).

(16) *...Trenutačan sam jako motivirana i želim učiti puno novih riječi. Pokušam slušati i pričati toliko što je moguće...*

(17) *...Dobila sam puno komplimente da pričam dobro hrvatski u zadnjim danima, ali ja ne primijetim puno razvoja. Za mene je teško ocijeniti moje jezične sposobnosti...*

(18) *...Danas nisam mogla pričati dobro hrvatski. Ne znam zašto, ali mislim da ima dane kada se ne priča tako dobro kao obično. Kad sam imala mogućnost da pričam hrvatski s prijateljem koji je dvojezičan, preferirala sam pričati njemački, jer mi je to bio ugodniji danas. Obično koristim svaku priliku da pričam hrvatski...*

(19) *...Kad imam razgovor na hrvatskom uvijek su padeže najteže sa mnom. Znam ih manje ili više u teoriji, ali kad pričam, nemam vremena da*

moгу misliti o tome. Skoro svaka rečenica nije točna zbog padeža i zato ne se sjećam sigurna kad pričam hrvatski...

3.2.3. Strategije učenja

Susanne je svjesna vlasitita udjela u ovladavanju jezikom, i učenjem i usvajanjem. Služi se primanjem hrvatskoga u prirodnim situacijama, kao u (20), (21), (22) i (23), ali i govornom proizvodnjom u (3).

(20) Često slušam i što ljudi pričaju na ulici ili u tramvaju i razumijem puno. Mislim da je jako dobro za mene sa sam okružila jezikom da mogu usvajati jezik.

No kako je svjesna da samo može primati, ali ne i proizvoditi riječi i fraze, spremna je učiti riječi, najviše ističe ponavljanje. Ponavlja riječi (21), piše nepoznate riječi i odabire one koje smatra češće korisnima (22), piše fraze koje razumije (23), ali i kontekst (24).

(21) Bila sam sama u nekim trgovinama i slušala sam Hrvate. Ponavljala sam riječi i fraze kao „dobro ti stoji“. Ali još samo znam fraze pasivno, moram ih i ponavljati aktivno.

(22) Počela sam čitati hrvatske novine. Do sada ne razumijem puno jer ima puno riječi koje ne znam. Napišem sve riječi koje ne znam i koje mislim da su važne, ne napišem vrlo posebne riječi koje mislim da neću trebati često. Poslije toga ponavljam riječi često.

(23) Kad gledam TV ne razumijem puno ali razumijem u kontekstu o čemu se radi. Napišem fraze koje razumijem ali koje do sada nisam nikada čula, npr. „Pusti me na miru!“, ta fraza postoji i na njemačkom.

(24) Naučim nove riječi u trenutku prilično brzo. Napišem puno riječi odmah kad sam ih čula ili pokušam zapamtiti riječi odmah i poslije ih napišem kao ponavljanje. Većinom zapamtim riječi u kontekstu i napišem i kontekst, to znači da često napišem cijelu rečenicu ili frazu i nakon toga ponavljam riječi i fraze.

Susanne je vrlo svjesna koliko uči i u ulozu učiteljice njemačkoga. Na individualnoj uzajamnoj nastavi (s tandem-partnericom) prevođenje i ponavljanje hrvatskih riječi kada govore njemački prilika je da uči hrvatske riječi u kontekstu (25).

(25) Kad se nađem s tandem-partnericom učim čak i hrvatski kad govorimo na njemačkom (jedan tjedan govorimo na hrvatskom a drugi tjedan na

njemačkom), jer ponekad me pita što nešto znači na njemačkom. To je često ponavljanje riječi za mene i često učim i nove riječi na taj način, jer samo razumijem riječi u kontekstu i onda mogu prevoditi riječi na njemački za tandem-partnericu.

3.2.4. Odnos prema poučavanju i učenju

Na nastavi, kao u (26), ističe istovremeno gledanje napisanoga i slušanje jasno izgovorenoga. Velika količina istovremenih djelatnosti ne zbunjuje ju, nego joj se čini poticajnom.

(26) Što se tiče učenje ja sam visualni i isto auditivni tip, to znači da moram i gledati i slušati informacije da bih ih bolje zapamtim. Sada na Croaticum lektorica napiše sve riječi na ploču i priča jako jasno da razumijem sve. To me odgovara. Mislim da je prvi put da sam na stupanju gdje razumijem sve i učim istovremeno puno nove stvari.

Kao i o nastavi kakva joj se sviđa u (26), Susanne ima jasne stavove i o nastavi kakva joj ne odgovara, odnosno pristupima na nastavi, što navodi u (27) i (28). Njoj je najvažnija komunikacija u izravnome dodiru, odbijaju je jezikoslovna ili čak jezična znanja koja nisu povezana s razgovorom.

(27) U nastavu hrvatskog jezika u Beču nismo imali dobru metodu kako smo učili. Prva godina smo učili neke važne riječi i cijelu gramatiku ali nikada nismo pričali. Nakon toga smo većinom preveli nesadašnje tekstove, što meni je uvijek činio gubitak vremena jer nisam ni znala reći osnovne stvari a morala sam čitati tekstove u kojima nisam razumijela 90 % riječi. Zbog toga nije moguće učiti hrvatski samo u nastavu u Beču.

(28) Kako sam već spomenula, sudjelovala sam dvije ljetne škole, jedna u Novom Sadu a druga u Puli. Tamo sam učila puno više. U Novom Sadu smo samo bili tri učenika u nastavu. Pričali smo cijela nastava, što je na početkom bio jako teško za mene, ali pomagao mi je puno. Ali problem je bio da nije bilo dobro strukturirano, to znači da je bio malo kaotično. U Puli smo bili više ljudi u nastavu i bila sam na najboljem stupanju, što je bilo preteško, jer bili su tamo i dvojezični ljudi. Tamo nastava je bila više strukturirana, ali nismo imali toliko mogućnosti za govorenje kao u Novom Sadu. Problem za mene je i bilo da lektorica nije napisala riječi na ploču, što je jako važno za mene.

3.3. Jezik

Prema izrečenim stavovima o jeziku, hrvatskome i drugim dvama vrlo srodnim jezicima, pokazuje se način gradnje narativnoga identiteta.

3.3.1. Stavovi prema učenju hrvatskoga

Stavovi o jeziku povezani su s vrijednostima koje određenomu jeziku pripadaju. Govornici dvaju ili više različitih jezika jedan jezik mogu smatrati ljepšim ili prikladnijim za određenu temu. O stavu prema jeziku ili prema izvornim govornicima nekoga jezika katkada ovisi i uspjeh u ovladavanju jezikom. Posebno je izazovno govoriti o vrlo srodnim jezicima poput hrvatskoga, bosanskoga i srpskoga budući da Susanne nije učila bosanski koji želi govoriti zbog mladića u izvornoj okolini, ali jest srpski i hrvatski.

Naime, u njezinoj je jezičnoj biografiji, kao uostalom i svima, zanimljivo ne samo ono što je napisala nego i ono što nije napisala ili ono što se daje zaključiti neizravno iz dijela navedenoga u (29). Izrekla je stav da njoj nikada nije bio problem što uči tri jezika istovremeno, iz čega se daje zaključiti da nekima to jest bio problem, barem jedanput ili katkada (jer njoj nije nikada), da su to smatrali nedostatkom. Navodi da je njoj učenje triju jezika prednost, no ističe *barem u teoriji* s objašnjenjem da ne uče govoriti tri jezika, nego razumjeti, dakle to smatra minimalnim zahtjevom.

(29) Za mene nikada nije bio problem da učimo bosanski, hrvatski i srpski istovremeno, naprotiv sam uvijek mislila da je prednost učiti tri jezika – barem u teoriju (ne učimo govoriti tri jezika, nego učimo barem razumjeti tri jezika). Prednost je da imamo veće područje gdje se možemo sporazumjeti i za mene je prednost da mogu uopće učiti jezik koji sam na početak htjela učiti (bosanski), jer nije moguće učiti isključivo taj jezik u Austriji.

Pokazuje se i razlog tolike snošljivosti prema istovremenomu učenju triju jezika – zahvalnost što uopće može učiti jezik koji je i željela. Jasno kaže da je zapravo željela učiti samo bosanski, ali kako to nije moguće u Austriji (ne navodi zašto ga nije učila u Bosni i Hercegovini), pronašla je prednost u tome što će se zbog znanja triju jezika moći sporazumjeti na širemu području nego da je naučila samo bosanski.

Ima još jedan razlog, koji je navela govoreći o svojoj novijoj jezičnoj okolini – izložena je različitim spomenutim jezicima kao useljeničkima ili nasljednima i u mjestu gdje živi.

(30) ... živim u Beču, gdje je situacija drugačija. Okolinski jezik je njemački i bečki dijalekt, ponekad i hrvatski, srpski i bosanski, jer u četvrtu gdje živim ima puno migranata iz bivše Jugoslavije. Zbog toga čujem jezik često.

3.3.2. Analiza izraza

Pišući svoj narativ, za koji je imala dovoljno vremena i mogućnosti provjere ili prijevoda na hrvatski, Susanne je i odabirom jezika pokazala stav prema hrvatskomu. Iako je prema odstupanjima očito da joj tekst nije popravljao ili prevodio izvorni govornik, tekst je gotovo cijeli napisan hrvatskim jezikom. Samo je na dva mjesta imala interferenciju iz srpskoga, napisala je *Švajcarska* umjesto *Švicarska*, iako primjerice ni jedanput nije napisala *Španija* umjesto *Španjolska*, a navela je i *čas* umjesto *sat*. Glagol *pričati* koji rabi umjesto *govoriti* ne može se jednoznačno odrediti kao interferencija jer tako govore i mnogi ljudi u Hrvatskoj.

Podrijetlo njezine sposobnosti razlikovanja tih vrlo sličnih jezika može se potražiti i u njezinoj višejezičnosti, ranoj okomitoj i onda školskoj višejezičnoj, u njezinoj poučavanosti sličnostima i razlikama triju jezika, ali i u vlastitoj osjetljivosti na srodne idiome, nizozemski i njemački, njemački i engleski, te različite njemačke dijalekte u Švicarskoj i Njemačkoj, koji su susjedni jezici Vorarlbergu. Naime, navela je da joj je obiteljski i okolinski jezik voralberški, odnosno alemanski, na kojemu se djelomično i školovala, kao u (31).

(31) Moj obiteljski jezik je vorarlberški odnosno alemanski (njemački dijalekat) i je isto kao i okolinski jezik. Jezik obrazovanje je književno njemački, ali isto i alemanski, jer često učitelji su pričali alemanski dijalekt u nastavi i učenici su isto pričali na alemanskom. Ali čitali smo sve na njemački.

Engleski je uvijek imao velik utjecaj, jer je svjetski jezik i isto i srodni jezik. Ima puno slične riječi na engleskom i njemačkom. Drugi srodni jezici nisu imali velik utjecaj, jer nisu blizu mojeg okružja i nisam čula te jezike često. Samo kad sam išla u Nizozemsku sam mogla razumijeti neke stvari. Bolje razumijem čitane stvari nego kad ljudi pričaju.

Vorarlberg je okružen Švajcarske i Njemačke, u obim zemljama priča se njemački, zato srodni jezici su isto i susjedni jezici (jezik je isto, ali susjedni jezici su različiti njemački dijalekti). Nema druge susjedne jezike.

3.3.3. Rekonstrukcija narativnoga identiteta

Kao što je u uvodnome dijelu već pojašnjeno, narativni je identitet, identitet koji osoba konstruira u narativu. U ovome je narativu vrlo zanimljivo kako ispitanica narativno konstruira okolnosti zbog kojih uči jezik, tj. kako argumentira donošenje svoje odluke da uči hrvatski jezik. S druge strane vrlo je zanimljiv narativ teškoga jezika i otegotne okolnosti koje je imala. U (33) uopćava i govori o 'ljudima' kojima su bosanski, hrvatski i srpski materinski jezici i 'ljudima' koji moraju početi učiti jezik, kojima i ona pripada, ali u oba slučaja odabire subjekt *Oni*. U (32) govori o sebi (*Ja*) i dvojezičnim ljudima (*Oni*) koji su bili na njezinim (*mojim*, odnosno *Ja*) tečajevima. U (29) govori o sebi (*Ja*), ali ga i proširuje u *Mi* (*učimo*, *imamo*), izmjenjujući jedninu u množinu.

(32) *Do sada su uvijek dvojezične ljude bile u mojim tečajima i zbog toga je uvijek bilo prebrzo za mene.*

(33) *U ljeto sam bila dva puta u ljetnoj školi, jedan put u Novom Sadu u Srbiji a drugi put u Puli. To je bio jedini način da sam učila jezik, jer na sveučilištu nisam učila puno, jer tamo ima puno ljudi koji imaju bosanski, hrvatski ili srpski kao materinski jezik i zbog toga nema pristajuće nastave za ljude koji moraju početi učiti jezik.*

Zanimljivo je kako, govoreći o tečaju srpskoga u Novome Sadu i hrvatskoga u Puli, u (28), donekle različito gradi identitet. Kada govori o Novome Sadu, navodi prve osobe jednine i množine (*sam učila, bili smo* samo tri učenika) ili zamjenicu *ja* (*teško za mene*, ali pomagao *mi* je puno), a posljednja je rečenica u trećemu licu jednine, uglavnom bezosobna, osim personificiranoga problema (*Ali problem je bio* da nije *bilo dobro ... bio malo* kaotično). Kada govori o Puli, ima djelomično jednaku strukturu: prvu osobu jednine i množine (*smo bili* više ljudi u nastavu, ali *nismo imali* mogućnosti za govorenje, i *bila sam* na najboljem stupanju) te zamjenicu *ja* (*Problem za mene ... što je jako važno za mene*). Međutim, uz bezosobnu uporabu trećega lica (*što je bilo preteško*) ovdje rabi i treću osobu jednine i množine, uz personificiranje nastave (*bili su* tamo i dvojezični ljudi. Tamo nastava *je bila*...).

Dakle, iako piše svoju vlastitu jezičnu biografiju, kada spominje prošle tečajeve jezika, osim osobnoga identiteta koji se očituje i gramatički i leksički, pokazuje s jedne strane grupni identitet svih učenika na tadašnjoj nastavi, a s druge strane objektiv(izira)ne stavove obezobobljenjem: trećim licem jednine, množine ili personifikacijom.

4. Zaključak

U ovome se radu na temelju jezičnobiografskoga narativa pokazalo da se prema ispričanome mogu pronaći i potvrditi neke opće spoznaje o ovladavanju inim jezikom te neke spoznaje o ovladavanju hrvatskim jezikom. Međutim, mogu se pronaći i dotada u literaturi nespominjani razlozi uspješne ovladanosti hrvatskim višejezičnoga govornika koji je bio izložen i drugim dvama srodnim jezicima, bosanskomu i srpskomu. Pokazalo se i da je ispitanica više govorila o svojim doživljajima u ovladavanju hrvatskim kao inim jezikom nego o svojoj stvarnosti, iako je neke njezine vidove potanko komentirala. Analiza njezinih želja i potreba povezanih s hrvatskim jezikom otkrila je i brojne zanimljivosti povezane s organizacijom nastave. Čini se da bi se prema opsežnosti kojom je pristupila svojem doživljaju jezika moglo zaključiti da jako dobro vlada hrvatskim, komunikacijski izvrsno. Neke bi zaključke bilo dobro potvrditi i drugim kvalitativnim metodama, kao što je polustrukturirani intervju, no i navedeno može posvjedočiti i pokazati kako jezičnoautobiografska metoda može dati vrijedan doprinos razumijevanju ovladavanja hrvatskim kao inim jezikom.

5. Literatura

- Apitzsch, U., Siouti, I. (2007) *Biographical Analysis as an Interdisciplinary Research Perspective in the Field of Migration Studies*.
- Auer, P. (ur.) (2007) *Style and social identities: alternative approaches to linguistic heterogeneity. Language, power and social process*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.
- Benson, P., Nunan, D. (ur.) (2005) *Learner's Stories. Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čapo Žmegač, J. (2005) Živjeti ondje, identificirati se ondje i ovdje - identitet djece hrvatskih ekonomskih migranata u Njemačkoj. *Hrvatska revija* 5/2, str. 84–91.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2000) *Handbook Of Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc.
- Duff, P. A. (2008) *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis.
- Franceschini, R., Miecznikowski, J. (ur.) (2004) *Leben mit mehreren Sprachen – Vivere avec plusieurs langues – Sprachbiographien – Biographies langagieres*. Bern: Peter Lang SA.
- Given, L. M. (ur.) (2008) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications, Inc.
- Gulin Zrnić, V. (2009) *Kvartovska spika – značenja grada i urbani lokalizmi u Novom Zagrebu*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Halmi, A. (2005) *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Hardy, B. (1968) Toward a poetics of fiction: An approach through narrative. *Novel* 2: 5–14.
- Hinton, L. (2001) 'Involuntary language loss among immigrants: Asian-American linguistic autobiographies' in J. Alatis and A. Tan (ur.): *Language in Our Time: Bilingual Education and Official English, Ebonics and Standard English, Immigration and the Unz Initiative*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1999. Washington, DC: Georgetown University Press, 203–52.
- Jelaska, Z. i sur. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Josipović, V. (2007) Razvoj izražavanja identiteta u blizanačkome govoru, *Lahor* 3: 37–52.
- Nekvapil, J. (2006) Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language*. Volume 2003, Issue 162 (Jan 2006)
- Novak, K. (2012) Višejezičnost i kolektivni identiteti iliraca. Jezične biografije Dragojle Jernević, Ljudevita Gaja i Ivana Kukuljevića Sakcinskoga. Zagreb: Srednja Europa.
- Pavlenko, A. (2007) Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics, *Oxford Journals, Applied Linguistics*, 28/2, str. 163–188, Oxford: Oxford University Press.
- Piškorec, V., Zelić, M. (2006) Jezičnobiografski aspekti usvajanja njemačkoga u izbjeglištvu. *Strani jezici* 35 (3), 270–290.

- Piškorec, V. (2007) Narativni identitet u jezičnobiografskom intervjuima, u J. Granić (ur.) *Jezik i identiteti*. Zagreb – Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 457–467.
- Van Dijk, T. A. (2008) *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: University Press.
- Vodičar, J. (2011) Narativ kao sredstvo kreiranja identiteta za nas i druge. *Synthesis philosophica*, 26/1, 79–91.
- Ščukanec, A. (2011) *Njemačko-hrvatski jezični dodiri u Gradišću*. Zagreb: Hrvatska matica iseljenika.
- Škvorc, B. (2010) Multikulturalnost i multikulturalizam u postkolonijalnom „stanju stvari“: Dislocirani identitet, pričanje zajednice, književnost i druge Hrvatske. *CROATIAN STUDIES REVIEW – časopis za hrvatske studije*, 69, Vol: 6.

Learners' notes – language biographies and mastering Croatian as L2

The biographic method is defined as an interdisciplinary approach to studying different sociolinguistic and contact-linguistic phenomena. The contents of language biographies are narratives on language adoption and learning. They are written or spoken texts on how, why and where a certain language is mastered. Narratives can be executed in different forms, such as evaluation of written texts (diaries, biographies, letters), language biography interviews or surveys. They help students to define their own needs and goals, reflect their language and intercultural experience, and enable a better assessment of the level of knowledge of a certain language. This qualitative method is exceptionally appropriate for describing and interpreting such a complex phenomenon as mastering an L2. Contemporary cultural theories hold that it is precisely narrativity, i.e. story-telling, that also shapes the knowledge of one's own experiential world.

The purpose of this research was to present a language biography of a female student of Croatian as L2 as an insider's testimony of the mastering of L2, i.e. from the perspective of the student herself. It confirms the polyphony of talking about the process. Parts of those notes are on one hand a confirmation of numerous linguistic theories on phenomena such as bilingualism, interference and code-switching. On the other hand, select parts of the learner's notes demonstrate typical features of a student of Croatian as L2, those that make certain aspects of the individual's language development special at least in their interaction.

Key words: *qualitative research, language biography, diary, Croatian as L2*

Milvia Gulešić Machata

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

milviagulesicmachata@gmail.com

Sanda Lucija Udier

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

sanda.lucija.udier@gmail.com

Glagolske rekcije u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika

Da bi neizvorni govornik hrvatskoga jezika mogao točno upotrijebiti pojedini glagol u određenome značenju, ne treba svladati samo njegova morfonološka obilježja (oblike u prezentu, perfektu i futuru, imperativu i kondicionalu) nego i ona sintaktička, dakle, prije svega, njegove rekcije. Zbog toga je poučavanje glagolskih rekcija vrlo važna sastavnica poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika (HIJ-a). Poučavanje je rekcija kompleksno jer pretpostavlja da je učenik već ovladao morfološkim obilježjima kako glagola, tako i imenskih riječi. U članku se govori o mogućim načinima poučavanja glagolskih rekcija u nastavi HIJ-a te je osmišljena podjela na osam pristupa. To su: 1) poučavanje glagolskih rekcija prema padežu rekcije, dakle pristup koji prati progresiju obrade padeža po principu „padež po padež”; 2) pristup utemeljen na poučavanju onih rekcija koje se pojavljuju uz najčešće glagole, dakle pristup koji prati progresiju učenja glagola; 3) poučavanje različitih rekcija koje se pojavljuju uz isti glagol; 4) pristup poučavanju rekcija prema glagolima iste osnove – takvi glagoli često nemaju istu rekciju; 5) semantički pristup – poučavanje skupina glagola sličnoga značenja i njihovih rekcija (npr. glagoli kretanja, glagoli govorenja, glagoli mišljenja i slično); 6) komparativni pristup (rekcije određenoga hrvatskoga glagola i rekcije ekvivalentnoga glagola u J1 učenika HIJ-a), 7) poučavanje glagola s istim rekcijskim modelom i 8) tematsko poučavanje glagolskih rekcija. Poučavanje glagolskih rekcija na nastavi HIJ-a temelji se na izboru i kombinaciji elemenata više navedenih modela u ovisnosti o potrebama konkretnih učenika i drugim parametrima. U članku je riječ o primjenjivosti pojedinih pristupa i njihovih kombinacija u različitim skupinama učenika HIJ-a.

Ključne riječi: hrvatski kao ini jezik (HIJ), poučavanje, valentnost, glagolske rekcije, modeli poučavanja rekcija

0. Valentnost i rekcije

Valentnost je svojstvo riječi (nositelja valentnosti) da otvara mjesto u sintagmi ili rečenici drugim riječima (dopunama i dodacima) s točno određenim gramatičkim i semantičkim svojstvima. Gramatika zavisnosti na rečenicu gleda kao na monocentričnu strukturu u čijem je središtu glagol koji je nositelj valentnosti, a po kojemu se drugi rečenični elementi uvrštavaju. U lingvistici je uobičajeno govoriti o valentnosti glagola, a vode se rasprave koje od ostalih vrsta riječi također imaju valentnost, osim imenica i pridjeva za koje je sigurno da ih imaju (Samardžija 1993: 5, Silić i Pranjković 2005: 264, Marković 2012: 183). Kada je riječ o valentnosti, parametri koje valja uzeti u obzir jesu obvezatnost i neobvezatnost dopuna nositelja valentnosti (odnosno razlikovanje dopuna i dodataka), gramatičnost i negramatičnost sintagma i rečenica koje nastaju te njihova ovjerenost i neovjerenost u jezičnoj praksi. Prema teoriji valentnosti glagol je strukturno središte rečenice i nositelj valentnosti u sintagmama u kojima su deklinabilne riječi podređeni članovi. Valentnost glagola svojstvo je glagola da u rečenici otvaraju mjesto drugim riječima. Pojam valentnosti širi je od pojma rekcije kojim se obično služi tradicionalna gramatika jer, za razliku od rekcije, valentnost obuhvaća ne samo obavezne dopune (npr. izravni objekt u akuzativu *jabuku* u sintagmi *jesti jabuku*) nego i neobavezne, takozvane dodatke (npr. priložnu oznaku mjesta *u vrtu* u rečenici *Iva jede jabuku u vrtu.*). Dakle, dio valentnosti glagola koji ne uključuje subjekt nego samo objekte, odnosno samo obavezne dopune, tradicionalno se naziva rekcijom (Marković 2012: 228). Naziv rekcija može se rabiti i za broj obaveznih dopuna zavisnih sastavnica ili za vrstu obaveznih sastavnica (dopuna). Glagoli mogu biti avalentni ili glagoli nulte valencije (nemaju ni vršitelja ni trpitelja radnje, na primjer *kišiti*, *sniježiti*), jednovalentni (imaju samo vršitelja radnje, na primjer *hodati*, *umrijeti*), dvovalentni (imaju vršitelja i trpitelja, npr. *znati*, *voljeti*), trovalentni (imaju vršitelja i dvije dopune, na primjer *pisati*, *dati*). Prema vrsti rekcije glagoli mogu biti neprijelazni ili intranzitivni kada ne otvaraju mjesto objektu (*naći*, *rasti*), zatim prijelazni ili tranzitivni kada otvaraju mjesto jednomu objektu te dvo-prijelazni ili ditranzitivni kada otvaraju mjesto dvama objektima, bližemu i daljemu, izravnomu i neizravnomu. Od svih vrsta riječi glagoli imaju najviše dopuna tako da postoje čak i trovalentni glagoli, što nije svojstvo ni jedne druge vrste riječi (Marković 2012: 227–229). Znanje o tome koji glagol (glavna sastavnica sintagme, glava) otvara mjesto kakvim riječima (drugim sastavnicama sintagme, zavisnicama) imanentno je izvornim govornicima i oni u tome vrlo rijetko griješe, a neizvorni govornici trebaju uložiti puno truda da bi ovladali tim znanjima. Valentnosti glagola posvećeno je puno stručne pozornosti i o njoj se pišu i objavljuju lingvistički napisi (Helbig 1979, Bauer, Opačić, Pranjković i Samardžija 1987, 1993, Silić 1993, Belaj 2001, Mikelić Preradović 2008, Oraić 2008, Šojat 2008, Samardžija 1993, 1994, 2003), dok su valentnosti glagola u nastavi HII-a za sada posvećena samo dva članka koja govore o pristupu obradi glagolskih valencija u rječnicima i popisima glagola za neizvorne go-

vornike (Gulešić Machata, Čilaš Mikulić i Udier 2011)¹ i o metodičkome pristupu glagolskim rekcijama u nastavi hrvatskoga jezika za izvorne govornike poljskoga jezika (Krmpotić i Kubiszowska 2012). U ovome radu pozornost se posvećuje načinima na koje se glagolske rekcije, dakle imenske riječi u nekome od zavisnih padeža i prijedložno-padežni izrazi, kojima mjesto u rečenici i sintagmi otvara glagol, mogu obrađivati u nastavi HIJ-a. Svrha je članka iznijeti pregled različitih pristupa čija je pojedinačna ili kombinirana primjena moguća u različitim vidovima nastave HIJ-a.

1. Rekcije u poučavanju HIJ-a

Nastava inoga jezika služi osposobljavanju govornika za ostvarivanje njihovih komunikacijskih potreba. Da bi neizvorni govornici postali sposobni ostvariti komunikaciju na hrvatskome jeziku, trebaju razviti svoju komunikacijsku kompetenciju, a komunikacijska se kompetencija sastoji od nekoliko kompetencija: jezičnih, odnosno lingvističkih, društvenojezičnih, odnosno sociolingvističkih i korisničkih, odnosno pragmatičkih (Jelaska 2005: 21). Jezična (lingvistička) kompetencija odnosi se na ovladavanje različitim vidovima jezika, a tradicionalne se jezične razine mogu shvatiti kao njezini elementi. Kompetencije koje zajedno tvore jezičnu kompetenciju jesu: leksička kompetencija, gramatička kompetencija (koja se sastoji od morfološke i sintaktičke), semantička kompetencija, fonološka kompetencija te ortografska i ortoepska kompetencija. Leksička kompetencija uključuje znanje i mogućnosti uporabe rječnika nekoga jezika, dakle leksičkih i gramatičkih riječi, a gramatička kompetencija poznavanje obilježja pojedinih gramatičkih elemenata (morfemi, riječi, kategorije, strukture), njihovih procesa i odnosa među njima. Društvenojezična kompetencija uključuje poznavanje i razumijevanje društvenih okolnosti uporabe jezika, a korisnička kompetencija funkcionalno prikladnu uporabu jezika (Jelaska 2005: 22–23).

Kad je riječ o jezičnoj kompetenciji, može se reći da gotovo da nema učenika inoga jezika koji je motiviran za učenje jezika, a da nije motiviran za ovladavanje njegovim leksikom, međutim postoje učenici koji nisu motivirani za ovladavanje gramatikom (Udier 2009: 78). Učenici inoga jezika mogu se provizorno podijeliti na one koji jezik smatraju samo sredstvom sporazumijevanja i one koji ga smatraju i predmetom proučavanja (Laufer 2005: 231), a među onima koji ga smatraju samo sredstvom sporazumijevanja ponekad postoji otpor prema obradi i uvježbavanju gramatičkih

¹ Analizirani su sljedeći rječnici i popisi: *Rječnik valentnosti hrvatskih glagola* (1993) Rudolfa Filipovića koji je namijenjen ponajprije govornicima engleskoga jezika i potomcima hrvatskih iseljenika; *Njemačko-hrvatski rječnik glagola u kontekstu* (1998) Hansa Leitnera u kojem se 600 njemačkih glagola uspoređuje s hrvatskima; *Popis glagola u udžbeniku Kroatisch für die Mittelstufe: Lese- und Übungstexte* (2005) Marije Korom; *Glagolski dodatak u udžbeniku Hrvatski za početnike 1* (2006) autorica M. Čilaš Mikulić, M. Gulešić Machata, D. Pasini i S. L. Udier, zatim u udžbeniku *Razgovarajte s nama! Hrvatski za više početnike* (2008), autorica M. Čilaš Mikulić, M. Gulešić Machata i S. L. Udier te u udžbeniku *Razgovarajte s nama! Hrvatski za niži srednji stupanj* (2011) autorica M. Čilaš Mikulić, M. Gulešić Machata i S. L. Udier.

oblika i odnosa. Takvim učenicima inoga jezika potrebno je osvijestiti kako nije produktivno usvajati leksik bez istodobnoga usvajanja morfologije i sintakse jer ga tako nije moguće upotrijebiti na odgovarajući način i s odgovarajućim značenjem. Kako bi pojedina leksička jedinica postala dijelom proizvodnoga vokabulara govornika inoga jezika, ona treba biti usvojena i u sintaktičkome smislu. Govornik treba znati kako se svaka pojedina leksička jedinica uključuje u sintagme i rečenice. Uključivanje u rečenicu obično počinje od glagola koji je strukturno središte rečenice i koji uvjetuje sintaktičku okolinu, dakle padež i oblik ostalih riječi u rečenici. Prema tome, informacije o sintaktičkoj okolini, dakle o valentnosti i rekcijama, ključne su za proizvodnju sintagma i rečenica. Zbog toga na nastavi HIJ-a nije dovoljno obraditi samo glagolske oblike u različitim vremenima i načinima (dakle prikazati glagole samo s paradigmatske strane koju opisuje morfologija) nego i način kako se oni uklapaju u sintaktičku okolinu i kako se njima proizvode sintagme i rečenice, to jest treba prikazati glagole i sa sintagmatske strane, dakle sintaktički). Dakle, prilikom obrade glagola učenicima treba pružiti informaciju o tome koji prijedlog i imensku riječ u kojem padežu uvjetuje svaki pojedini glagol u svakome pojedinome značenju (Udier 2009: 82). Spomenute sintaktičke zakonitosti dolaze do izražaja svaki put kad se dvije riječi ili više njih nađe u suodnosu, tj. svaki put kad se proizvodi sintagma ili rečenica, i to ih čini nezaobilaznim dijelom poučavanja inoga jezika. Osim što je važno, stjecanje znanja o tome koji glagol zahtijeva dopunu u vidu kojih imenskih riječi u kojemu od zavisnih padeža i u vidu kakva prijedložno-padežnoga izraza vrlo je kompleksan zadatak jer podrazumijeva istodobno ovladavanje obilježjima glagola i obilježjima imenskih riječi koje su s njima u suodnosu.

Iz svega navedenoga proizlazi da je ovladavanje glagolskim rekcijama vrlo važno u cijelome procesu ovladavanja HIJ-em, jednako na samome početku učenja kao i kad učenici postižu kompetenciju blisku izvornogovorničkoj. Učenicima HIJ-a treba osvijestiti važnost glagolskih rekcija u ukupnome procesu ovladavanja HIJ-em. Podatke o rekcijama potrebno je strukturirati i sistematizirati kako bi bili predstavljeni učenicima inoga jezika kao logična i koherentna cjelina. Pored toga treba stvoriti didaktičke uvjete za ovladavanje rekcijama prikladnom nastavnom obradom te uvođenjem dovoljno ponavljanja i uvježbavanja kako bi se postigla automatizacija i kako bi se učenici osposobili za samostalnu pismenu i usmenu proizvodnju sintagmi, rečenica i tekstova na hrvatskome jeziku s pravilno upotrijebljenim glagolskim rekcijama.

2. pristupi poučavanju rekcija u hrvatskome kao inome jeziku

Da bi poučavanje učenika HIJ-a rekcijama bilo uspješno, ključno je pronaći odgovarajući poučavateljski model. Kad je riječ o rekcijama hrvatskih glagola, postoji više mogućih poučavateljskih modela koji se mogu primjenjivati u različitim vrstama i oblicima nastave HIJ-a u ovisnosti o različitim čimbenicima kao što su razina poznavanja hrvatskoga jezika učenika koje se poučava, njihova lingvistička naobrazba i osvijestjenost, opseg i vrsta nastavnoga programa i satnica u kojoj se izvodi, potrebe

konkretnih učenika, svrha za koju uče hrvatski jezik i slično. Poučavateljske modele i pristupe rekcijama hrvatskih glagola moguće je primijeniti pojedinačno ili ih međusobno kombinirati, a za većinu vrsta nastave bilo bi prikladnije kombinirati više pristupa nego inzistirati samo na jednome. Obradu, poučavanje i uvježbavanje rekcija u nastavi moguće je sistematizirati do jedne razine, ali ih nije moguće sasvim sistematizirati s obzirom na činjenicu da su hrvatski glagoli vrlo različiti po svojim rekcijskim obilježjima. Glavni je princip da se glagoli najčešće uvode u nastavu po kriteriju čestotnosti, a ne po padežu pripadajuće rekcije ili po značenju ili po rekcijaskome tipu koji je nekim glagolima zajednički. Zbog toga se najčešće kombinira načelo čestotnosti s drugim načelima, na primjer s načelom padežne progresije. Neki su pristupi i kombinacije pristupa prikladni za primjenu na početnim stupnjevima poučavanja, neki na srednjima, a neki na naprednima. Važno je učenicima HIJ-a osvijestiti činjenicu da učenje rekcija ne prestaje jer se svakim novim glagolom moraju učiti i njegove rekcije. Rekcijaskih se modela uči onoliko koliko se uči i glagola i zbog toga učenje rekcija traje onoliko dugo koliko i učenje HIJ-a.

Podjela na osam pristupa poučavanju glagolskih rekcija koja slijedi autorski je doprinos ovoj problematici.

2.1. Poučavanje glagolskih rekcija prema padežu rekcije

Glavno je načelo kojim se vodi taj pristup načelo padežne progresije. To je pristup u kojem se glagolske rekcije poučavaju prema padežu rekcije te prati progresiju obrade padeža na nastavi po principu „padež po padež“. Prvo treba utvrditi redoslijed poučavanja padeža i opseg podataka o svakome padežu koji će biti obrađen na svakoj pojedinoj razini učenja (Udier, Gulešić-Machata i Čilaš-Mikulić 2006: 41), a potom predvidjeti glagole koji imaju rekciju u tome padežu pa uklopiti poučavanje rekcija tih glagola u obradu padežnih oblika imenskih riječi. Ako se npr. od zavisnih padeža najprije poučava akuzativ, ujedno se mogu poučavati glagoli koji imaju akuzativnu rekciju, dakle kojima je rekcija imenska riječ u akuzativu (npr. *čitati* + A, *svirati* + A, *kupiti* + A) i oni kojima je rekcija prijedložno-padežni izraz u akuzativu (npr. *ići* + u, *na* + A, *žuriti se* + u, *na* + A, *ići* + po + A, *kupiti* + za + A). Ako se u takvu poučavateljskome modelu sljedeći poučava npr. lokativ, poučavat će se glagoli kojima je rekcija prijedložno-padežni izraz u lokativu (npr. *biti* + u, *na* + L, *živjeti* + u, *na* + L, *šetati se* + po + L). Ako se u takvu poučavateljskome modelu potom poučava npr. dativ, poučavat će se glagoli koji imaju dativnu rekciju: oni kojima je rekcija imenska riječ u dativu (npr. *pripadati* + D, *smijati se* + D) i oni kojima je rekcija prijedložno-padežni izraz u dativu (npr. *ići* + prema + D, *žuriti se* + prema + D) i tako dalje. Naravno, u takvu poučavanju rekcija treba uzeti u obzir progresiju obrade prezentskih vrsta, pa u skladu s time poučavati rekcije glagola koji pripadaju onim vrstama koje se u toj određenoj etapi procesa poučavanja planiraju obraditi. Taj je pristup prikladan posebice za poučavanje glagolskih rekcija na početnim i nižim srednjim razinama učenja HIJ-a (A1, A2 i B1 prema ZEROJ-u).

2.2. Poučavanje rekcija koje se pojavljuju uz najčešće hrvatske glagole

Načelo na kojem se zasniva ovaj pristup jest načelo čestotnosti koje je uvijek vrlo važno u poučavanju inoga jezika budući da zastupljenije jezične elemente treba uvesti u nastavu prije nego one manje zastupljene. Zbog toga je vrlo važno konzultirati odgovarajuće priručnike koji obrađuju korpus da bi se utvrdila čestotnost pojedinih leksičkih jedinica nekoga jezika (Moguš, Bratanić i Tadić 1999). Pristup u kojemu se glagolske rekcije poučavaju prema čestotnosti glagola utemeljen je na praćenju progresije učenja glagola s obzirom na čestotnost i s obzirom na glagolske vrste. U nastavu se prvo uvode najčešći glagoli (npr. *ići, jesti, piti, kupiti*), a istodobno se obrađuju i njihove najčešće rekcije (*ići u/na + A, jesti + A, piti + A, kupiti + A...*). Pri tome treba voditi računa i o morfologiji imenskih riječi, dakle trebaju se obrađivati samo rekcije u onim padežima kojima su učenici već ovladali. Na primjer, *glagoli jesti, piti, kupiti* koji imaju akuzativnu rekciju mogu se obrađivati istodobno s akuzativom imenica ili neposredno nakon njegove obrade. U kasnijim fazama učenja u nastavu se uvode novi glagoli, također po načelu čestotnosti, te se uče njihove rekcije, a proširuje se i znanje o rekcijama glagola koji su prije bili obrađivani. Taj je pristup prikladan posebice za poučavanje glagolskih rekcija na početnim i nižim srednjim razinama učenja HIJ-a (A1, A2 i B1 prema ZEROJ-u).

2.3. Poučavanje većine ili svih rekcija koje se pojavljuju uz isti glagol

Načelo kojim se vodi ovaj pristup jest načelo sveobuhvatnosti obrade glagola. Pristup u kojemu se poučavaju sve rekcije koje se pojavljuju uz određeni glagol moguć je od višega početnoga stupnja učenja HIJ-a nadalje, tj. onda kad su učenici ovladali morfologijom padeža imenica. Na primjer, kad se uči ili ponavlja glagol *voziti se*, uči se više njegovih rekcija (npr. *voziti se + u/ na + A, voziti se + I, voziti se + prema + D, voziti se + pokraj, blizu (...)* + G). Koliko će se rekcija poučavati uz pojedini glagol, ovisi o više čimbenika: o stupnju učenja HIJ-a na kojem se uči ili ponavlja određeni glagol, o vrsti tečaja i broju sati i sl. Na intenzivnim tečajevima HIJ-a s većim brojem sati, pogotovo na srednjim i naprednim stupnjevima, može se obraditi velik broj rekcija uz pojedine glagole.

Taj je pristup osobito prikladan za poučavanje glagolskih rekcija na srednjim i naprednim razinama učenja HIJ-a (B1, B2 i C1 prema ZEROJ-u). On je vrlo prikladan za sistematizaciju gradiva o rekcijama i predstavlja temelj za izradu popisa glagola s rekcijama u postojećim udženicima (Korom 2005, Čilaš Mikulić, Gulešić Machata, Pasini i Udier 2006, Čilaš Mikulić, Gulešić Machata i Udier 2008, Čilaš Mikulić, Gulešić Machata i Udier 2011), kao i popisa glagola koji učenici HIJ-a sastavljaju za vlastite potrebe kad se osamostaljuju u učenju.

2.4. Poučavanje rekcija glagola iste osnove

Pristup u kojemu se poučavaju rekcije prema glagolima iste osnove pristup je koji kreće od glagola u kontekstu, pa se na taj način poučavaju sličnoznačni glagoli koji

često nemaju istu rekciju. Ako se takvim pristupom poučava npr. glagol *pisati* i glagoli nastali prefigiranjem glagola *pisati*, mogu se poučavati sljedeći glagoli i njihove rekcije: *pisati* + A, D, I; *prepisati* + A, *prepisati* + u, na + A, *prepisati* + iz + G; *zapisati* + A, I, *zapisati* + u, na + A; *ispisati* + iz + G. Takav se pristup može povezati s poučavanjem glagolskoga vida (*prepisivati* i *prepisati* + A, *prepisivati* i *prepisati* + u, na + A, *prepisivati* i *prepisati* + iz + G; *zapisivati* i *zapisati* + A, I, *zapisivati* i *zapisati* + u, na + A; *ispisivati* i *ispisati* + iz + G). Takav je pristup primjenjiv uglavnom na srednjim i naprednim stupnjevima učenja HIJ-a jer zahtijeva ovladanost značenjem glagolskih prefikasa i morfologijom imenskih riječi. Poučavanje rekcija prema glagolima iste osnove djelomično je moguće i na višem početnome stupnju, ali s manjim brojem najčešćih glagola koji se mogu prefigirati.

2.5. Poučavanje glagolskih rekcija sličnoznačnih glagola

Ovaj se pristup temelji na semantičkome načelu. Semantički je pristup rekcijama u nastavi utemeljen na poučavanju skupina glagola slična značenja i njihovih rekcija. Mogu se poučavati npr. glagoli kretanja i njihove rekcije, glagoli govorenja i njihove rekcije, glagoli mišljenja i njihove rekcije itd. Ako se u takvu pristupu poučavaju npr. glagoli kretanja *ići*, *hodati*, *šetati*, *žuriti se*, *trčati*, *voziti se*, učenici će ovladavati rekcijama uza svaki od tih glagola (npr. *ići* + u, na + A, *ići* + po + A; *hodati* + I, *hodati* + po + L, *hodati* + s + I, *žuriti se* + u, na + A, *žuriti se* + po + A, *trčati* + po + L, *trčati* + za + I, *voziti se* + u, na + A, *voziti se* + I, *voziti se* + prema + D)². Skupine sličnoznačnih glagola ionako zahtijevaju skupnu obradu ili sistematizaciju jer je učenicima HIJ-a potrebno rastumačiti suptilne razlike u njihovu značenju da bi ih znali ispravno upotrebljavati. Primjer za to mogu biti glagoli govorenja kod čije je obrade važno, među ostalim, rastumačiti da glagol *govoriti* označava monološko izražavanje ili sposobnost govornoga izražavanja na nekome jeziku, da se glagol *pričati* uglavnom odnosi na naraciju, a da glagol *razgovarati* podrazumijeva dijalog. Uz podatke o značenju i konjugaciji učenicima se mogu dati i podaci o rekcijama kako bi raspolagali svime što im treba za njihovu uporabu. Takav je pristup primjenjiv uglavnom na srednjim i naprednim stupnjevima učenja. Semantičko je poučavanje rekcija moguće i na višem početnome stupnju, ali s manjim brojem semantički sličnih glagola.

2.6. Poučavanje glagolskih rekcija komparativnim pristupom

U komparativnome pristupu rekcije hrvatskih glagola poučavaju se u odnosu prema rekcijama istoznačnih ili sličnoznačnih glagola u prvome jeziku učenika HIJ-a (ili, eventualno, u nekome drugome jeziku kojim vladaju). U takvu se pristupu uspoređuju rekcije u hrvatskome jeziku i u prvome jeziku učenika HIJ-a. Pretpostavka je komparativnoga pristupa da lektor dobro poznaje jezik s kojim se hrvatski jezik uspoređuje.

² Iz didaktičkih razloga na ovome se mjestu rekcijama nazivaju i obavezne dopune (objekti) i neobavezne dopune glagolima, odnosno dodaci (priložne oznake).

je na nastavi, pa je takav pristup očekivaniji, prikladniji i produktivniji u skupinama u kojima učenici imaju zajednički prvi jezik (npr. na lektoratima hrvatskoga jezika u svijetu). Rekije se u različitim jezicima često razlikuju (npr. hrvatski *čekati* + A : njemački *warten* + *auf* + A; hrvatski *zvati* (u značenju ‘telefonirati’) + A : slovački *volat’* + D; hrvatski *putovati* + I : engleski *to travel* + *by* + *imenica*), ali mogu biti i podudarne (npr. hrvatski *čitati* + A : njemački *lesen* + A; hrvatski *trenirati* + A : češki *trénovat* + A; hrvatski *imati* + A : poljski *mieć* + A). Komparativni bi pristup trebao uzeti u obzir i rekije koje su različite i rekije koje su iste, a u srodnim bi jezicima također trebalo obratiti pozornost na pozitivni i negativni prijenos pri ovladavanju inim jezikom. Taj je pristup izrazito pogodan za rad u jezično homogenim ili približno homogenim skupinama (na primjer skupinama učenika koji su govornici različitih slavenskih jezika) jer se zahvaljujući njemu mogu preduhitriti neka prijenosna odstupanja.

2.7. Poučavanje glagolskih rekija prema rekijiskome modelu

Glagolske se rekije u nastavi HIJ-a mogu obrađivati i tako da se zajednički poučavaju glagoli koji imaju isti rekijiski model. To je pristup koji je djelomično podudaran s pristupom koji prati padežnu progresiju (i u jednome i u drugome slučaju grupiraju se glagoli koji imaju rekiju u određenome padežu), samo što je kod ovoga pristupa riječ o zajedničkoj obradi i uvježbavanju glagola koji imaju dvije zajedničke rekije ili nekoliko njih. To su naprimjer glagoli koji imaju akuzativnu i dativnu rekiju (npr. *poslati*, *dati*, *kupiti*: *Poslao sam prijatelju poruku. Dao sam majci cvijet. Kupio sam sestri čokoladu.*). S takvim je pristupom rekijama kompatibilna obrada i uvježbavanje odgovarajućih prijedloga, na primjer *u/iz*, *na/s(a)* u rečenicama *Dolazim na otok. Odlazim s otoka. Otišli su u kino. Vratili su se iz kina.* o čemu se može pročitati više u Udier i Gulešić Machata 2012. Taj je pristup prikladan za primjenu na početnim stupnjevima učenja HIJ-a (A1 i A2 po ZEROJ-u) jer služi obradi elementarnih glagolskih rekija.

2.8. Poučavanje glagolskih rekija prema komunikacijskoj temi

Uz navedene pristupe moguć je i takozvani tematski pristup poučavanju glagolskih rekija koji se sastoji u poučavanju rekija svih glagola koji se javljaju u lingvo-metodičkome predlošku ili svih glagola koji se obrađuju u sklopu određene komunikacijske teme prema konkretnim komunikacijskim potrebama skupine učenika koji ovladavaju HIJ-em. Takav je pristup prikladan na srednjim i naprednim stupnjevima (B2 i C1 prema ZEROJ-u) kad su učenici već uglavnom ovladali strukturom jezika i posebno se može preporučiti za nastavu s učenicima koji HIJ uče za posebne svrhe i žele usvojiti puno tematskoga vokabulara i terminologije.

3. Primjenjivost navedenih pristupa i njihovih kombinacija u poučavanju rekija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika

Nastavno iskustvo pokazuje kako primjenjivost navedenih i oprimjerenih pristupa ovisi o više čimbenika, a najvažniji je od njih stupanj učenja HIJ-a. Poučavanje

glagolskih rekcija prema padežu rekcije (1. pristup), poučavanje onih rekcija koje se pojavljuju uz najčešće glagole (2. pristup), komparativni pristup (6. pristup) i poučavanje glagola s istim rekcijским modelom (7. pristup) primjenjivi su od početnih stupnjeva učenja. Poučavanje različitih rekcija koje se pojavljuju uz određeni glagol (3. pristup) pristup je koji je primjenjiv od višega početnoga stupnja (preduvjet je ovladana morfologija imenica). Poučavanje rekcija prema glagolima iste osnove (4. pristup) i semantički pristup (5. pristup) primjenjivi su na srednjim i naprednim stupnjevima učenja hrvatskoga jezika, dok je tematsko poučavanje rekcija glagola (8. pristup) primjenjivo na srednjim i naprednim stupnjevima.

Primjenjivost pristupa ovisi i o (ne)homogenosti skupine s obzirom na J1 učenika: u skupini homogenoj prema J1 primjenjivi su svi spomenuti pristupi, a u skupini nehomogenoj prema J1 primjenjivi su svi pristupi izuzev komparativnoga. Ostali su čimbenici koji utječu na izbor pristupa poučavanju rekcija npr. vrsta tečaja ili nastavnoga programa, posebice s obzirom na količinu, tj. ukupan broj nastavnih sati, zatim svrha za koju se uči HIJ i konkretne komunikacijske potrebe učenika koji ga uče.

Nijedan od navedenih pristupa poučavanju rekcija u HIJ-u sam po sebi nije dovoljan, već ih u nastavi treba paralelno primjenjivati i međusobno kombinirati. Na primjer, na početnome stupnju učenja HIJ-a zasigurno treba kombinirati poučavanje glagolskih rekcija prema padežu rekcije i poučavanje onih rekcija koje se pojavljuju uz najčešće glagole (1. i 2. pristup). Općenito je zbog ovladavanja složenom morfologijom imenskih riječi i glagola hrvatskoga jezika najčešće nužno kombinirati prvi opisani pristup s drugim pristupima. Na višem u početnome stupnju i na srednjim stupnjevima zasigurno će biti česta kombinacija prvih triju opisanih pristupa i pretposljednega spomenutoga pristupa (poučavanje glagolskih rekcija prema padežu rekcije, poučavanje onih rekcija koje se pojavljuju uz najčešće glagole, poučavanje različitih rekcija koje se pojavljuju uz određeni glagol, poučavanje glagola s istim rekcijским modelom). Pristupi br. 4 i 5 (poučavanje rekcija prema glagolima iste osnove i semantički pristup) posebno su primjenjivi na srednjim i naprednim stupnjevima, na kojima je zapravo moguće kombinirati sve pristupe. Komparativni se pristup, naravno, može kombinirati sa svakim od ostalih opisanih pristupa i vrlo je učinkovit u skupinama govornika istoga prvoga jezika. Svaki lektor bira pristup poučavanju rekcija u HIJ-u, odnosno kombinaciju pristupa koja najbolje odgovara konkretnim učenicima u konkretnoj poučavateljskoj situaciji, a mogućnosti za izbor i osmišljavanje pristupa zaista su goleme.

4. Stvaranje didaktičkih uvjeta za ovladavanje glagolskim rekcijama

U prethodnim poglavljima bilo je riječi o tome kako se podaci o rekcijama mogu sistematizirati da bi se u nastavi HIJ-a mogli obraditi na logičan i koherentan način. Međutim, kvalitetna obrada glagolskih rekcija na nastavi nije ni izdaleka dovoljna za ovladavanje njima. Potrebno je još stvoriti didaktičke uvjete za to uvođenjem znatne količine uvježbavanja i ponavljanja zadavanjem različitih vrsta zadataka i provođe-

njem različitih nastavnih aktivnosti. Krajnji je cilj postizanje automatizacije znanja o glagolskim rekcijama koja bi učenicima omogućila samostalnu pismenu i usmenu proizvodnju točnih sintagmi, rečenica i tekstova na hrvatskome jeziku s pravilno upotrijebljenim glagolskim rekcijama. Osim stvaranja uvjeta za ovladavanje glagolskim rekcijama na nastavi HIJ-a, potrebno je u učenika razvijati vještine potrebne za ovladavanje glagolskim rekcijama tijekom samostalnoga učenja.

Glagolske rekcije nude velike mogućnosti za uvježbavanje i provođenje aktivnosti namijenjenih uvježbavanju, a na ovome će se mjestu spomenuti samo neke od njih: 1) vježbe s umetanjem odgovarajućega prijedloga od više ponuđenih, 2) vježbe s umetanjem odgovarajućega prijedloga i imenske riječi u točnome padežu, 3) vježbe s dodavanjem imenskih riječi u određenome padežu nakon glagola i(li) prijedloga, 4) vježbe spajanja glagola s imenskim riječima u određenome padežu, 5) zadavanje vježba glagolskih rekcija u pisanoj produkciji, 6) prijevod glagola i njihovih rekcija na neki drugi jezik (prvi ili neki kojim su učenici prije ovladali) ili s nekoga drugoga jezika na hrvatski, 7) povezivanje glagola i rekcije s definicijom njegova značenja, 8) spajanje određenih glagola s određenim prijedlozima, 9) samostalno pisanje rečenica u kojima se upotrebljavaju zadani glagoli s pripadajućim rekcijama. Literatura o aktivnostima na nastavi (Dobbs 2001, Seymour i Popova 2005, Aleksovski 2008, Krmpotić i Kubiszowska 2012) može poslužiti kao vrijedan izvor ideja za kreativne vježbe i aktivnosti koje se mogu izvoditi na nastavi sa svrhom uvježbavanja glagolskih rekcija.

Jednako važno kao i stvaranje didaktičkih uvjeta za uvježbavanje i usvajanje glagolskih rekcija na nastavi, ako ne i važnije, jest osposobljavanje učenika HIJ-a za samostalno učenje glagolskih rekcija. Budući da svaka nastava treba težiti tomu da razvija tzv. učeničku nezavisnost kojom bi se učenici osposobili za samostalno učenje po završetku nastavnoga procesa, važno je kod učenika razvijati vještine samostalnoga učenja. Tomu su namijenjeni glagolski dodaci u postojećim udžbenicima HIJ-a (Korom 2005, Čilaš Mikulić, Gulešić Machata, Pasini i Udier 2006, Čilaš Mikulić, Gulešić Machata i Udier 2008, Čilaš Mikulić, Gulešić Machata i Udier 2011) kojima se učenici trebaju naučiti samostalno služiti u što ranijoj fazi učenja hrvatskoga jezika. Osposobljavanju učenika za samostalno ovladavanje glagolskim rekcijama pripada i izrada individualnih popisa glagola i njihovih rekcija. Učenici se trebaju upućivati da sami izrađuju popis glagola po padežu rekcije i na taj način samostalno sistematiziraju cjelokupno gradivo o rekcijama koje su učili na nastavi. Takvi su popisi osobito korisni kad je riječ o semantički zahtjevnijim padežima poput dativa jer učenici lakše shvaćaju zajedničko značenje koje imaju različiti glagoli s rekcijom u nekome padežu kad te glagole vide zajedno i na jednome mjestu. Na primjer, značenje usmjerenosti prema nečemu karakteristično za dativ lakše je shvatljivo kad se različiti glagoli (npr. glagoli *stremiti*, *pružiti*, *vjerovati*, *dati*, *nadati se*, *radovati se*...) sistematiziraju i pregledno objedine u popisu. Osim da stvaraju vlastite sustavne popise glagola s istom rekcijom, učenike HIJ-a potrebno je motivirati da uza svaki glagol koji zapišu, kako bi ga naučili, istodobno zapišu i njegovu rekciju da bi na jednome mjestu imali sve podatke koji su im potrebni za njegovu pravilnu upotrebu. Samostalnost učenika

HIJ-a u ovladavanju rekcijama može se potaknuti i tako da ih se, uz samostalno izrađivanje popisa glagola s istom rekcijom, osposobi za samostalno korištenje postojećih računalno pretraživih korpusa hrvatskoga jezika kao što su *Hrvatski nacionalni korpus* ili *Hrvatska jezična riznica* gdje se mogu naći konkretni primjeri sintaktičke okoline svakoga pojedinoga glagola, kao i informacije o morfosintaktičkim obilježjima glagolskih rekcija. Samostalno pretraživanje korpusa može biti vrlo korisno pogotovo učenicima na srednjim i naprednim stupnjevima učenja HIJ-a. Osamostaljivanje u učenju općenito je iznimno važno jer institucionalno učenje jezika (školsko, sveučilišno, tečajno) prije ili poslije završava, a to se često dogodi prije nego što je jezik usvojen do zadovoljavajuće razine, poslije ga je potrebno i dalje učiti, ali više ne uz pomoć stručne osobe, nego samostalno. Zbog toga tijekom nastavnoga procesa, a osobito na srednjim i naprednim stupnjevima učenja, treba prenositi odgovornost za učenje s lektora i nastavnoga procesa na učenike same (Udier 2009: 89) te ih osposobiti za samostalno učenje, kako glagolskih rekcija, tako i svega drugoga što je potrebno za komunikaciju na inome jeziku.

5. Zaključne napomene

Obrada i ovladavanje glagolskim rekcijama važan je dio nastave HIJ-a od početnih do završnih stupnjeva jer su informacije o rekciji ključne za pravilnu i svrhovitu uporabu glagola u hrvatskome jeziku. Bez ovladanosti glagolskim rekcijama nije moguće tvoriti gramatički i značenjski točne sintagme i rečenice u hrvatskome jeziku. Da bi se glagolske rekcije mogle usvojiti do zadovoljavajuće razine, potrebno je pronaći prikladan pristup njihovoj nastavnoj obradi te stvoriti odgovarajuće didaktičke uvjete za njihovo usvajanje. Izbor i kombinacija pristupa poučavanju glagolskih rekcija ovisi o razini jezične kompetencije na kojoj su učenici koji uče HIJ (početnoj, srednjoj, naprednoj), o strukturi skupine koja uči hrvatski kao ini jezik (je li homogena ili nehomogena po J1 učenika HIJ-a; je li filološka ili nefilološka skupina i sl.) te o količini i vrsti nastave (je li riječ o studiju kroatistike ili slavistike, intenzivnome tečaju, tečaju s manjim brojem sati, tečaju općega jezika ili jezika za posebne svrhe itd.), tj. u obzir treba i uzeti konkretnu svrhu radi koje se uči HIJ.

Poučavateljski modeli koje je moguće primijeniti na obradu i uvježbavanje glagolskih rekcija jesu: poučavanje glagolskih rekcija prema padežu rekcije, dakle pristup koji prati progresiju obrade padeža po principu „padež po padež“; pristup utemeljen na poučavanju onih rekcija koje se pojavljuju uz najčešće glagole, dakle pristup koji prati progresiju učenja glagola; poučavanje različitih rekcija koje se pojavljuju uz isti glagol; pristup poučavanju rekcija prema glagolima iste osnove (takvi glagoli često nemaju istu rekciju); semantički pristup – poučavanje skupina glagola sličnoga značenja i njihovih rekcija (npr. glagoli kretanja, glagoli govorenja, glagoli mišljenja i slično); komparativni pristup (rekcije određenoga hrvatskoga glagola i rekcije toga glagola u J1 učenika HIJ-a); poučavanje glagola s istim rekcijским modelom; tematsko poučavanje glagolskih rekcija. Ti se pristupi i modeli u nastavi HIJ-a mogu

primjenjivati u više međusobnih kombinacija u ovisnosti o konkretnim potrebama učenika HIJ-a.

Usto što je potrebno stvoriti uvjete za ovladavanje rekcijama na nastavi HIJ-a, što uključuje prikladnu nastavnu obradu i uvježbavanje, učenici HIJ-a trebaju se osposobiti za samostalno učenje i ovladavanje rekcijama kako bi bili spremni za napredovanje u učenju i nakon prestanka organizirane nastave HIJ-a.

6. Literatura

- Aleksovski, M. (2008) Aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika kao drugoga i stranoga za početnike. *Lahor, časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, godina III, br. 5, 97–114.
- Bauer, I., Opačić, N., Pranjković I. i Samardžija, M. (1993) Rječnik valentnosti hrvatskih glagola. *Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog jezika IV*, Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb: Filozofski fakultet, 87–109.
- Belaj, B. (2001) Prototipno-kontekstualna analiza povratnih glagola u hrvatskom jeziku. *Suvremena lingvistika*, sv. 27, br. 51. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo – Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu, 1–11.
- Dobbs, J. (2001) *Using the Board in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gulešić Machata, M., Čilaš Mikulić, M i Udier i S. L. (2011) Glagolske valencije i inojezični hrvatski. *Lahor, časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, Zagreb, br. 11, godište 6, 23–38.
- Helbig, G. (1979) Tendencije razvoja suvremene teorije valentnosti. *Strani jezici*, 8, 1–2, Zagreb: Hrvatsko filološko društvo, 2–23.
- Hrvatski nacionalni korpus <http://www.hnk.ffzg.hr/>
- Hrvatska jezična riznica <http://riznica.ihjj.hr/index.hr.html>
- Jelaska, Z. et a. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Korom, M. (2005) *Kroatisch für die Mittelstufe: Lese- und Übungstexte*. Verlag Otto Sagner, München.
- Krmpotić, S. i Kubiszowska, K. (2012) Ovladavanje glagolskom rekcijom u nastavi hrvatskoga kao J2. *Croticum, Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika, 1. zbornik radova*, uredili. M. Čilaš Mikulić, A.-T. Juričić i S. L. Udier, 51–63.
- Leitner, H. (1998) *Njemačko-hrvatski rječnik glagola u kontekstu – Deutsch-Kroatisch Wörterbuch Verben im Kontext*. Školska knjiga, Zagreb.
- Marković, I. (2012) *Uvod u jezičnu morfologiju*. Zagreb: Disput.
- Mikelić Preradović, N. (2008) *Valencijski leksikon hrvatskih glagola* (CROVALLEX 2.008). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <http://cal.ffzg.hr/crovallex/index.html>
- Moguš, M., Bratanić, M. i Tadić, M. (1999) *Hrvatski čestotni rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Oraić, I. (2008) Kako razvrstati glagole s elementom *se* u valencijskome rječniku hrvatskih glagola? *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 34, 269–283.

- Samardžija, M. (1987) Četiri pitanja o biti valentnosti. *Radovi Zavoda za slavensku filologiju*, Zagreb: Filozofski fakultet, vol. 22, 85–106.
- Samardžija, M. (1988) Razdioba glagola po valentnosti. *Radovi zavoda za slavensku filologiju*, 23, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 35–46.
- Samardžija, M. (1993) Gramatika zavisnosti i teorija valentnosti. *Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog jezika*, sv. IV, *Teorija valentnosti i rječnik valentnosti hrvatskih glagola*, ur. Rudolf Filipović, Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1–14.
- Samardžija, M. (1993) Rječnik valentnosti hrvatskih glagola (Uvod). *Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog jezika IV*, Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb: Filozofski fakultet, 73–85.
- Samardžija, M. (1994) Valentnost i semantičke mijene hrvatskih glagola. *Fluminensia*, 6, 1–2, 49–59.
- Samardžija, M. (2003) Valentnost hrvatskih glagola. *Zbornik Zagrebačke slavističke škole 2002*, urednik S. Botica, Zagreb: FF press, 32–38.
- Seymour, D. i Popova, M. (2005) *700 Classroom Activities*. Oxford: Macmillan.
- Silić, J. (1993) Valentnost i sintaksa. *Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog jezika IV*, Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb: Filozofski fakultet, 15–27.
- Silić, J. i Pranjković, I. (2005) *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb, Školska knjiga.
- Šojat, K. (2008) *Sintaktički i semantički opis glagolskih valencija u hrvatskom*. Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet, Zagreb. Doktorska disertacija.
- Udier, S. L., Gulešić Machata, M. i Čilaš Mikulić, M. (2006) Gramatičko-semantički pristup obradi padeža. *Lahor, časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, Zagreb, br. 1, godište 1, 36–49.
- Udier, S. L. (2009) Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor, časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, Zagreb, br. 7, godište 4, 77–94.
- Udier, S. L. i Gulešić Machata, M. (2012) Prijedlozi u hrvatskom kao inom jeziku – opis i obrada. *Croaticum, Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika, 1. zbornik radova*, uredili: M. Čilaš Mikulić, A. Juričić i S. L. Udier, Zagreb, FF press, 36–50.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike* (2005) Strassbourg i Zagreb: Vijeće Europe i Školska knjiga.

Verb rections in the teaching of Croatian as L2

For non-native speakers of Croatian to be able to use correctly an individual verb in a specific meaning, they do not need to master only its morphonological features (forms in the present, perfect and future, imperative and conditional), but also its syntactic features, i.e. primarily its rections. For that reason, the teaching of verb rections is a very important component of teaching Croatian as an L2. Teaching rections is complex, for it presupposes that the student has already mastered the morphological features of both verbs and nominal words. The article discusses possible approaches to the teaching of verb rections in the classes of Croatian as L2. Those are: 1) teaching verb rections according to the rection case, hence an approach following the progression of the treatment of cases according to the “case by case” principle; 2) approach based on teaching those rections that appear with the most frequent verbs, hence an approach following the progression of verb learning; 3) teaching different rections that appear with the same verb; 4) teaching rections according to the verbs of the same stem – such verbs frequently do not have the same rection; 5) semantic approach – teaching groups of verbs of similar meaning and their rections (e.g. verbs of movement, verbs of speaking, verbs of thinking etc.); 6) comparative approach (rections of a specific Croatian verb and rections of the equivalent verb in L1 of the student of Croatian as L2); 7) teaching of verbs with the same rection model; and 8) thematic teaching of verb rections. The teaching of verb rections in classes of Croatian as L2 is based on the selection and combination of elements of several given models, depending on the needs of specific students and other parameters. The article discusses the applicability of individual approaches and their combinations in different groups of students of Croatian as L2.

Key words: *Croatian as L2, teaching, valency, verb rections, rection teaching models*

Marijana Janjić

Sveučilište Delhi, Indija

marijanajanjić@yahoo.com

Nastava hrvatskoga jezika u Indiji: kulturološki nesporazumi u učionici

Rad pristupa nastavi stranoga jezika kao procesu učenja kulturnih specifičnosti kroz jezik kako bi novostečena vještina postala skup smislenih simbola. Analiziraju se neki jezični nesporazumi koji proistječu iz kulturoloških aspekata a koji postoje u poučavanju hrvatskoga jezika u Indiji. Rad upućuje na mogućnost i potrebu izrade vizualnih pomagala na filmskome mediju kako bi se usvajanje takvih specifičnosti pospješilo. Usputno se spominje nešto od uspješnijih obrazaca u radu s indijskim učenicima u nastavi hrvatskoga jezika.

ključne riječi: Indija, hrvatski jezik, kulturološki nesporazumi, vizualna pomagala

0. Uvod

U nastavi svakoga jezika kao stranoga, pa tako i hrvatskoga, postavlja se pitanje što je srž takva poučavanja. Odnosno, razlikuju li se doista jezici samo po svo- me gramatičkome i leksičkome ustrojstvu ili tu ima još čega. U radu sa studentima Sveučilišta u Delhiju pokazalo se da je, ako ne lako, ipak moguće naučiti pravila o tvor- bi prezenta ili futura, pa i deklinacijske tipove. Svejednako, studentima često mnogo toga nije jasno. Bilo je tu poznatih i očekivanih nesporazuma s glagolom *imati*/1/, za- tim s persiranjem sugovornika ili s postojanjem nekoliko pozdrava pri odlasku (*Bok!*, *Doviđenja!*, *Zbogom!*), ali i onih manje prozirnih o kojima će biti riječi u ovome tekstu. Svi se oni mogu okarakterizirati kao pojedinačni slučajevi jezika kao jezične navike (Bourdieu 1990: 52) koja proizlazi iz širega društveno-kulturološkoga okvira.

Drugim riječima, nastava stranoga jezika jest zapravo pretežito nastava je- zika kao sociolingvističke pojave. Bez nje je poučavanje jezika kao sustava prema Politzerovim riječima jednako pouci „besmislenih simbola ili simbola kojima učenik pridružuje kriva značenja“ (Poltzer 1959: 100–101)./2/ Dakle, kultura je bitan sasto- jak nastave stranoga jezika. No, koja kultura? Je li ona uvijek jednaka u poučavanju svakoga učenika? Što ako učenici pripadaju različitim tradicijama, tj. različiti su im prvi jezici, ili su im čak i isti, ali svoj identitet grade na učenjima različitih religijskih sustava ili se poistovjećuju s različitim društvenim klasama? I na kraju, podjednako

važno pitanje, koja i kakva kultura zanima učenike koje zatječemo u učionici, tj. s kojim ciljem kreću u učenje stranoga jezika? Prema Lessard-Cloustonu (1997) ljudi su nekoć učili strane jezike da bi studirali književnost pisanu na tim jezicima. Ti učenici nisu željeli upoznati bilo kakvu kulturu. Njih je, kako veli Brooks (1960), zanimala kultura s velikim K. Takvih učenika ima i danas, i uglavnom ih se može naći na filološkim odsjecima pojedinih fakulteta i sveučilišta. No, što je sa svima onima koji u stranome jeziku potražuju kulturu s malim k? Znači li to da učenici *Kulture* ne trebaju znati ništa o *kulturi*? I obratno, što učenicima *kulture* može pružiti *Kultura*? Tema se može dalje analizirati iz perspektive obiju skupina učenika: koliko često se i jedni i drugi susreću s nerazumijevanjem i/ili neprepoznavanjem kulturoloških navika? I naposljetku, predstavljaju li kulturološki nesporazumi svima podjednako veliku prepreku u usvajanju jezika kao smislenoga sustava simbola? Pitanja je pregršt, a praksa je ta koja može pokazati koliko su koja od njih relevantna. U ovome radu predočit ću ponešto od manje uočljivih i manje očekivanih kulturoloških nesporazuma u nastavi hrvatskoga jezika kao stranoga jezika na Sveučilištu u Delhiju na temelju svoga dvogodišnjega rada sa studentima. Uz moguća objašnjenja nastojat ću na kraju rada predložiti i nekoliko rješenja za lakše usvajanje hrvatskoga jezika.

1. Nastava hrvatskoga jezika u New Delhiju

Hrvatski se jezik u Indiji trenutačno poučava na Sveučilištu u New Delhiju, na Odsjeku za slavenske i ugrofinske jezike, uz bugarski, češki, poljski, mađarski i ruski. Osim ruskoga, niti jedan se drugi jezik na Odsjeku ne može upisati kao studij, nego samo kao tečaj stranoga jezika. Kao takav namijenjen je svim studentima Sveučilišta ili zainteresiranim zaposlenim osobama, te se nudi kao dodatni slavenski jezik studentima ruskoga jezika nakon bakalaurata, na razini magisterija iz ruskoga jezika i književnosti. Nastava hrvatskoga jezika kao takva nudi se od 90-ih, a nastavlja se izravno na raniju tradiciju poučavanja srpsko-hrvatskoga jezika na istome odsjeku. Studenti su hrvatskoga jezika danas uglavnom pojedinci između 20 i 30 godina koji češće upišu hrvatski jezik nasumce nego ciljano. Uz moguću stipendiju i posjet Europi, studenti su hrvatskoga jezika objasnili da im je kao motivacija za učenje stranoga jezika bitno povećanje zapošljivosti. Tako je jedan student, g. Narender Khatri, učio tri godine bugarski i hrvatski da bi se specijalizirao kao turistički vodič za te jezike. Gospodin Sorabh Jha, koji radi u jednoj američkoj kompaniji kao ekonomist, vidi u učenju hrvatskoga i srpskoga jezika mogućnost napredovanja prema menadžerskom položaju. U prosjeku hrvatski upiše 10 do 15 studenata na godinu, no na nastavi se pojavi i ostane manji broj. Od te nekolicine neki odluče učiti hrvatski do kraja programa (3 godine), a neki se zainteresiraju za nešto drugo. Kao jedan od glavnih razloga odustajanja od studija studenti navode relativno veliku ekonomsku neisplativost ulaganja truda i vremena u učenje jezika kao što je hrvatski u zemlji kao što je Indija. Sve ovo navodim, ne radi statistike studenata kao takvih, nego radi upućivanja na primarni interes indijskih studenata za jezik, te na recipročan odnos između toga interesa i postotka interesa za *kulturu* odnosno *Kulturu* hrvatskoga jezika.

2. Učenici i profesori

Ovaj se rad temelji na terenskim opažanjima, odnosno na reakcijama studenata na pojedine segmente kulture u nastavi hrvatskoga kao stranoga jezika. Kako bih provjerila svoja opažanja o kulturološkim nesporazumima u nastavi hrvatskoga, te isto tako naučila ponešto o indijskim studentima iz druge perspektive, godinu sam dana pohađala nastavu francuskoga jezika u Alliance Française. Usporedba se i zaključci temelje na široku shvaćanju hrvatskoga i francuskoga jezika kao dionika iste europske kulture. Drugi je razlog odabira upravo francuskoga jezika bila mogućnost njegova učenja u zasebnoj instituciji, gdje se kao profesori susreću i Indijci i izvorni govornici kako bi se pratili pristupi jednih i drugih te objašnjenja nesporazuma. Posljednji je, treći razlog, bila mala mogućnost 'vježbanja' stranoga jezika (francuskoga ili hrvatskoga) izvan učionice u realnoj situaciji u New Delhiju te oslanjanje na profesora da razjasni nesporazume koji bi se mogli pojaviti.

Glavna je razlika u strukturi učenika hrvatskoga jezika i onih francuskoga u poznavanju engleskoga jezika. Učenici hrvatskoga jezika nisu toliko spretni u upotrebi toga jezika, koliko to jesu učenici francuskoga koji dolaze iz bolje obrazovanih obitelji u kojima se članovi školuju na engleskome jeziku, dok je veći broj učenika hrvatskoga jezika školovan na hindskome jeziku, s engleskim samo kao jednim od predmeta. Druga se razlika među njima odnosi na trenutni status u društvu te dob. Nastavu francuskoga jezika najčešće biraju ljudi stariji od 30 godina, već zaposleni, i s planom usavršavanja svojih vještina zbog poslovnih razloga. Oni ujedno često rabe engleski aktivno u radnome okruženju. Na nastavi hrvatskoga jezika prosječna je dob učenika od 20 do 24 godine. Neki su od njih u radnome odnosu, ali ne svi.

Kad je riječ o predavačima, sve tri profesorice koje su promatrane u radu, profesorica hrvatskoga jezika te dvije profesorice francuskoga (Indijka i Francuskinja), u nastavi su stranoga jezika nastojale prije svega uvježbavati različite komunikacijske situacije uz uklopljene gramatičke elemente. Obje su se studentske skupine u početku bunile protiv takva pristupa jer im je bio nov i težak za praćenje. Ustrajnost im se profesorica u tome pristupu činila neprimjerenom. Studenti su se francuskoga jezika čak obratili direktorici Instituta s pritužbom da profesorica iz Francuske govori samo francuski na nastavi. Iz razgovora s objema skupinama postalo je jasno da veći problem od nerazumijevanja razgovora zbog neredovita učenja novih leksičkih jedinica predstavlja nerazumijevanje gramatičkih naziva kao što su padeži, izolacija glagolskih nastavaka po licima i sl., odnosno podrazumijevanje predavača da su studenti vični analitičkoj gramatičkoj raščlambi iz nastave drugih jezika tijekom školovanja.

Učenici su hrvatskoga jezika na početnoj prvoj godini pokazali veću sklonost za postupno uvođenje gramatičkih sadržaja s redoslijedom koji je njima bio prihvatljiv. Tako su bolje reagirali na usvajanje futura prije perfekta koji im se činio odveć kompliciran zbog potrebe da se kombinira znanje o rodu te gramatičkome broju u tome stadiju učenja. S obzirom na broj sati u kojemu su trebali steći i druge vještine koje se testiraju u ispitima, predložila bih budućim profesorima hrvatskoga jezika u Delhiju da perfekt

i druga prošla vremena uvježbavaju u drugoj akademskoj godini učenja hrvatskoga jezika te da podsjećaju učenike da učenju stranoga jezika pristupe iz perspektive svojih prvih jezika, a ne engleskoga. Vidljivost promjena u deklinacijama hindskoga ili kojega drugoga indijskoga jezika tako može biti od veće koristi učenicima da shvate promjene u hrvatskome nego što to može biti struktura engleskoga jezika kao takva. Na drugoj i trećoj godini učenja, osobito na posljednjoj, veći su uspjeh u razumijevanju jezičnih elemenata studenti pokazali kada im je isti bio predstavljen strukturiran u veće cjeline, a ne izolirano. Tako su npr. glagolske tvorbe jasnije ako ih se predstavi istovremeno da bi se dobio dojam obujma građe, a potom obrađuju i uvježbavaju jedna po jedna. Indijski učenici u pravilu dobro reagiraju na usmene ili pisane vježbe iz komunikacije (razgovor, *chat*, SMS poruka, *e-mail* i sl.) ako im se uz temu daju i ključni pojmovi koje izvlače s unaprijed pripremljenih kartica. Ukoliko dobiju primjer takve komunikacije te onda dobiju zadatak da stvore sličan oblik, skloni su prepisati dani primjer s minimalnim izmjenama. Uvijek je dobra tema ili povod za razgovor neki novi film, ali indijski, budući da ostale kinematografije, pa i američka, nisu popularne. Uz film, i sve što se na film odnosi (glumci, redatelji, tračevi, nagrade, i sl.), učenici vole razgovarati i o indijskoj politici te o društvenim razlikama između Hrvatske/neke druge zemlje i Indije (vrste zanimanja, odnosi muškaraca i žena, i sl.). Kako je nadmetanje sastavni dio prethodnih iskustava u školovanju, ta se značajka može dobro iskoristiti u radu s učenicima tako da ih se potiče na izvršavanje zadataka koji im mogu donijeti dodatne bodove ili olakšice na ispitu ili npr. pravo da biraju temu za sljedeći nastavni sat, naslov filma koji će gledati zajedno s kolegama i sl. S druge strane, nisu reagirali dobro na mogućnost kolektivnoga slobodnoga izbora.^{/3/} Moja je pretpostavka da je tomu uzrok stil poučavanja kojemu su bili ranije izloženi te čvrsti hijerarhijski odnosi u društvu. Jednom kad se priviknu na metodu poučavanja, učenici pristaju na dodatne zadatke kao što je izrada mentalnih mapa ili kolaža na određenu temu o hrvatskome jeziku ili *kulturi/Kulturi*, čitanje književnih i drugih tekstova u prijevodu te kratka usmena izlaganja od 3 minute na hrvatskome jeziku, pisanje kraćih radova o usporedbi pojedinih gramatičkih elemenata u hrvatskome i drugome jeziku itd.

3. Međukulturni nesporazumi

No, najviše su nesporazuma, kako se pokazalo tijekom istraživanja, izazivale kulturne različitosti posredovane jezikom. Jedan se od uočljivijih nesporazuma tako odnosi na poimanje vremena. Nastava, kao i u drugim zemljama, počinje i završava u zadanom vrijeme. Učenicima je hrvatskoga jezika, međutim, trebalo više od mjesec dana da prihvate takav sustav rada, kao i potrebu redovitih dolazaka na nastavu. Umjesto toga prve su godine neki neredoviti učenici očekivali od profesorice da nastavi s radom tamo gdje su oni stali, a ne grupa koja je redovito pohađala nastavu. Druge su kolegice na odsjeku iskusile isto, ne samo od svojih studenata nego i od kolega. Učenici su čvrsti vremenski okvir, uz dopuštenih 15 minuta kašnjenja, shvaćali kao nametnut i stran te su ga pokušavali promijeniti. Takva je reakcija shvatljivija u širem kontekstu indijskoga društva, s obzirom na to da se preciznoga mehaničkoga vremena rijetko tko pridržava,

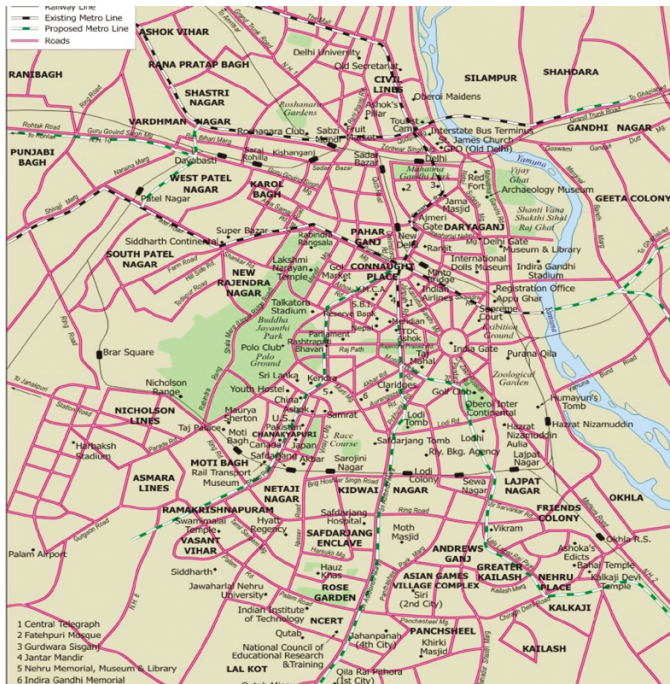
te isti odnos očekuje i od drugih sudionika u komunikaciji. To ne znači da ne postoji ideja precizno mjerena vremena, već se ona sporije ili teže provodi u praksi. Indijski su kolege tako tolerantni spram kašnjenja studenata te se vode motom „bolje da se barem nešto nauči u posljednjih pola sata nastave“. No, takav je pristup teže provesti u nastavi stranoga jezika gdje su elementi umreženi od početka do završetka sata. Stoga svi sadržaji (tekstovi, isječci iz filmova itd.) povezani s precizno određenim vremenskim oznakama zahtijevaju više prostora za razgovor kako bi ih učenici shvatili i prihvatili.

Lako je uočljiv i već spomenut nesporazum s persiranjem profesora, uobičajenim u hrvatskome jeziku. Razlog uzastopnomu tikanju profesora nikako ne može biti rezultat iskustva indijskih jezika kao materinskih. Pojava se može, s jedne strane, pripisati utjecaju engleskoga jezika tijekom školovanja te, s druge strane, popularnoj percepciji europskih društava kao demokratskih sustava u čijim jezicima, posljedično tomu, studenti ne očekuju razliku *ti – Vi* iz svoje svakodnevice jer ona upućuje na hijerarhiziranost društva.^{4/} S indijskim studentima, glede toga, treba biti strpljiv u uvježbavanju situacija koje se u hrvatskome jeziku u tome segmentu bitno razlikuju od engleskoga. Indijski su studenti također teže usvajali formulaične izraze pristojnosti kao što su *'Izvolite!'*, *'Hvala.'*, *'Nema na čemu.'* i slično, jer takve izraze ne prakticiraju u svakodnevnim situacijama na svojim jezicima.

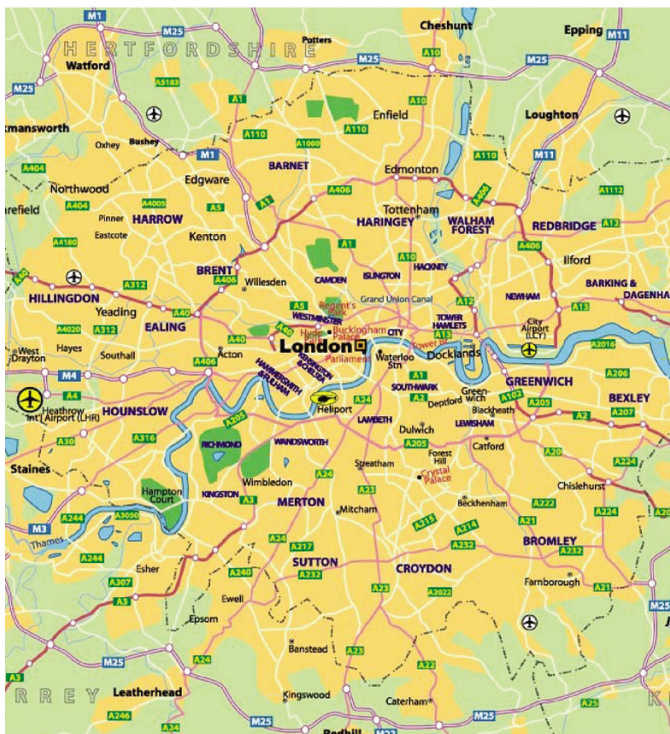
Druga velika skupina leksema koja je dovela do međukulturnih nesporazuma može se nazvati prostornim leksemima. U tu skupinu ovaj put ne ubrajam prijedložne izraze koji mogu biti vrlo zbunjujući u početnome stadiju učenja stranoga jezika. Razlike u takvim izrazima mogu se pobrojiti drugom prilikom. Ovdje je prije svega riječ o leksemima prostora koji su učenicima hrvatskoga jezika ili

- a) potpuno nepoznati jer označavaju pojave koje ne poznaju iz svoje svakodnevice ili
- b) ih poznaju, ali uz njih vezuju drukčija iskustva.

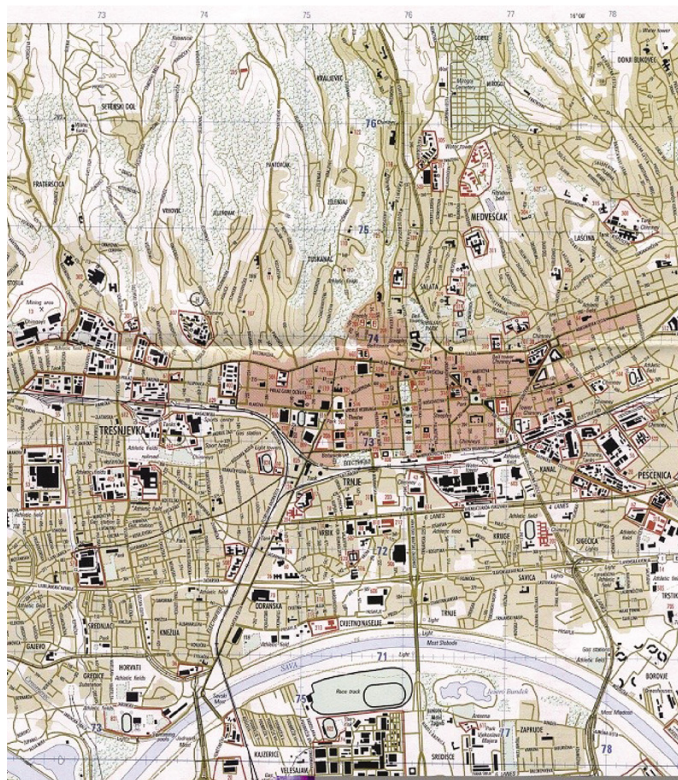
Prvu je podskupinu takvih leksema lakše približiti učenicima jer ne postoji kontradiktorno/različito poznavanje u koje treba uklopiti nove značajke. Među takve lekseme mogu se ubrojiti mnoge slobodne aktivnosti povezane s prostorom, kao npr. planinarenje ili odlazak na (kolektivni) godišnji odmor, jer ti oblici društvenoga djelovanja nisu prisutni u Indiji u veliku opsegu ili takvu koji bi se odnosio na većinu indijskoga društva. Druga je podskupina malo kompleksnija jer zahtijeva i od učenika i od profesora uočavanje takvih leksema te domišljato objašnjavanje razlika. Jedan je takav leksem *'grad'*, točnije *'centar grada'* i *'trg'*. Tek nakon nekoliko mjeseci rada i ja i učenici shvatili smo da se ne razumijemo kada govorimo o spomenutim prostorima. Učenici su poznavali lekseme iz engleskoga jezika, ali ih nikada nisu primijenili na percepciju grada u kojemu žive. Promatranjem planova nekoliko gradova (Vidi Prilog 1 – 3) postalo je jasno da *'centar grada'* kao takav nema svoje mjesto na planu New Delhija ili drugih indijskih gradova (tranzicijski model urbanih indijskih prostora), za razliku od europskih (London, Zagreb itd.).



Prilog 1: Plan New Delhija



Prilog 2: Plan Londona.



Prilog 3: Plan Zagreba

Prije osvještavanja te razlike, učenicima nisu bile jasne situacije u kojima su se likovi u tekstovima ili filmovima dogovarali za susret u centru grada ili se nalazili u centru grada jer takav prostor, koji bi bio ekonomsko, kulturno te povijesno, političko i geografsko središte grada (mrežasta struktura urbanih europskih prostora) nema svoj jedinstven ekvivalent u njihovoj iskustvenoj zbilji. Sukladno tomu je leksem 'trg' bio izvor zabuna, s obzirom na to da je većina učenika poistovjetila 'trg' s 'ras križjem'. Razlog je opet iskustvo, budući da većina trgova u indijskim gradovima ne predstavlja pješačku zonu nego najprometnije ulice gdje umjesto semafora postoje kružni tokovi. U tome smislu izrazi kao 'koncert na trgu', 'sastanak na trgu' i slično nisu prozirni za indijske učenike, osobito jer se koncerti i sastanci rijetko odvijaju na otvorenome gradskome prostoru. Od otvorenih prostora tomu mogu poslužiti samo neki parkovi, dok se sve druge takve aktivnosti odvijaju u zatvorenim, tomu namijenjenim prostorima.

4. Nešto od rješenja

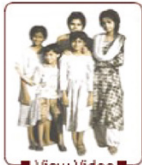
Postavlja se pitanje kako pristupiti ovakvim situacijama u nastavi hrvatskoga kao stranoga jezika. S jedne strane svaki učitelj može skupljati svoja iskustva u učionici i obavještavati o njima svoje kolege kako bi znali na što obratiti pozornost u radu s po-

jedinim skupinama učenika. No je li to najučinkovitije rješenje? Naravno da nije. To je vidljivo iz već osmišljenih programa i didaktičkih materijala bilo kojega stranoga jezika – svi oni stavljaju naglasak na stvaranje što dojmljivijih didaktičkih materijala kako bi se sama nastava odvijala što jednostavnije i pružala informacije učenicima i učiteljima o onome što je bitno ne samo u gramatici nego i u jezičnim i iskustvenim navikama kulture koja upotrebljava dotični jezik. Postojeći didaktički materijali mogu se podijeliti s obzirom na medij na auditivne i vizualne sadržaje. Većina audiomaterijala dolazi uz sam udžbenik stranoga jezika, što omogućuje učeniku i samostalno preslušavanje materijala te upoznavanje intonacija i drugih audioelemenata u nekoj kulturi. Najrašireniji je vizualni materijal, dakako, sam udžbenik koji je osim tekstovima opremljen i statičnim vizualnim sredstvima kao što su fotografija ili crtež, koji mogu mnogo toga olakšati u radu, no ne mogu pojasniti sve kao ni pretpostaviti što u kojoj sredini može izazvati nesporazum. Indijski učenici tako ne prepoznaju osobe čije se fotografije nalaze u npr. udžbeniku hrvatskoga jezika koji je izdao Croaticum, a koje su autori uvrstili pretpostavljajući da su prepoznatljivi mnogima. Nažalost, Ronaldo, Schumacher, kraljica Elizabeta ili poznate osobe frankofonoga svijeta kada je u pitanju francuski, ne znače indijskim učenicima mnogo pokraj Bollywoodskih zvijezda ili drugih osoba iz indijskoga javnoga života. Profesorice su francuskoga jezika stoga redovito postavljale pitanja učenicima o tome aspektu popularne kulture kako bi ih potaknule na komunikaciju na stranome jeziku. Vođena time, profesorica je hrvatskoga izradila kartice s fotografijama poznatih indijskih osoba koje se mogu upotrijebiti na različite načine u nastavi – opisivanje, upotreba glagola *zvati se*, akuzativa, poticaj za razgovor o različitim temama, itd. No kako crteži i fotografije ne mogu nadomjestiti pokret, sve su tri profesorice, svjesne toga, upotrebljavale i dinamične vizualne materijale, kao što su dokumentarni i igrani filmovi, kraći ili duži. Dinamični vizualni materijali, međutim, nisu unaprijed osmišljeni, odnosno profesori ih biraju prema vlastitu nahođenju, kako bi objasnili određene jezične elemente, no, kako primarna namjena tih materijala nije da budu didaktična sredstva u nastavi stranoga jezika, mnogo toga ostane nerazumljeno, nerazjašnjeno ili jednostavno nedotaknuto, osobito u igranome filmu, kao proizvodu *Kulture*.

Nedostatak takvih materijala predstavlja slobodan prostor za inovaciju i poboljšanje nastave hrvatskoga jezika kao stranoga jezika. Preduvjet njihovu stvaranju je, dakako, definiranje vizualnih aspekata kulture koja bi bila karakteristična za govornike hrvatskoga jezika. Također bi trebalo precizno odrediti i funkciju takva materijala u nastavi hrvatskoga kao stranoga, drugoga i(li) inoga jezika. Kratki videoprilogi koji bi se redovito rabili u nastavi kao didaktički materijal omogućili bi studentima da jasnije dožive određene situacije i s njima povezano prikladno, 'kulturno', ponašanje.

Hindi Lessons Menu
Contact
Home

- Lesson Home
- Dialog Script
- Vocabulary
- Grammar
- Culture Notes
- Exercises
- Quiz
- Supplemental Materials
- Devanagari Writing System
- Digital Dictionaries
- Other Resources

Topics	1.1 Word order 1.2 Questions with क्या, कहाँ 1.3 Negation 1.4 Articles 1.5 Punctuation
 View Video Video with Scripts Right-click for soundtrack mp3	
<i>Location</i>	<i>In Aligarh: Bazaar, vegetable and fruit stores</i>
<i>Writer/Director</i>	<i>Afroz Taj</i>
<i>Cast</i>	<i>Kausar Naqvi, Anamta Naqvi, Sabeel Naqvi</i>
<i>Producer</i>	<i>John Caldwell</i>
<i>Videography</i>	<i>Neal Hutcheson</i>
<i>Technical Consultant</i>	<i>Harold Levin</i>
<i>Executive Producer</i>	<i>Tony K. Stewart</i>
<i>Copyright</i>	<i>US Dept. of Education</i>

Prilog 4: Videomaterijal za poučavanje hindskog kao stranoga jezika

Fotografija ili crtež, kao statični vizualni materijali, taj prostor ne mogu ispuniti, kao ni poticaj profesora učenicima da čitaju dodatne materijale te tako dobiju uvid u *kulturu* i/ili *Kultura* stranoga jezika. Učenici u Indiji pokazali su da bolje usvajaju kulturne sadržaje ako se oni ne zasnivaju isključivo na čitanju dodatnoga materijala. Drugim riječima, spremniji su prihvatiti vizualne materijale jer ih shvaćaju kao 'odmor' od učenja. U nastavi pojedinih drugih jezika već se radi na izradi takvih materijala ili oni dijelom već postoje u obliku kratkih videolekcija namijenjenih učenju na daljinu, uz upotrebu interneta (Vidi Prilog 4.). Oni mogu, ali i ne moraju, biti model za takve vizualne materijale u nastavi hrvatskoga jezika, no svakako je, potrebno učiniti nešto kako bi se hrvatski jezik i *kultura* te *Kultura* približili učenicima 21. stoljeća, gdje god oni bili.

Bilješke:

1. U hindskome se imanje izriče genitivnim subjektom i kopulom.
2. "If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning".
3. Takve su odluke otežane u mnogim situacijama s obzirom na nekoliko prihvaćenih društvenih normi ponašanja: a) ne suprotstavljanje autoritetu, b) društveno je

prihvatljivije aludirati na problem, nego ga izravno izreći, c) gotovo pa da je neprihvatljivo reći nekome 'ne'.

4. Indijci tako često biraju engleski kao jezik komunikacije kako bi izbjegli sociolinguističke oznake o društvenome položaju itd. u svojim jezicima.

Literatura

- Bordieu, P. (1990) *In other words: Essays Towards a Reflexive Sociology*, Stanford: Stanford University Press.
- Brooks, N. (1960) *Language and Language Learning: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace and Company.
- Lessard-Clouston, M. (1997) Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers, prvi puta objavljeno u *Essays in Languages and Literatures*, 8, Japan: Kwansei Gakuin University. Pristup na stranici internetskog časopisa TESL Journal od 16.04.2013.: <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>
- Politzer, R. (1959) Developing Cultural Understanding Through Foreign Language Study, u *Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 99–105.

Croatian language teaching in India: cultural misunderstandings in the classroom

The starting point of the paper is that the learning of a foreign language is a process in which cultural specificities are to be absorbed through language in order to make the newly acquired language skill meaningful set of symbols. The paper analyzes misunderstandings that stem from cultural aspects of Croatian language and which had become visible while teaching Croatian language to Indian students in New Delhi. The paper points out the possibility and necessity of making visual aids in the form of short films in order to advance the adoption of such specificities in the classroom. Additionally, paper mentions some of the successful forms of work with Indian students in the Croatian language classes.

Key words: *India, Croatian language, cultural misunderstandings, visual aids*

Antonio-Toni Juričić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

tonijuricic@yahoo.com

Sloboština Barbie u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika

*Popularna kultura jedna je od tema na naprednim stupnjevima Croaticumova programa. Polazni tekstovi tematiziraju glazbu, film, fotografiju, strip, sport, dizajn, modu predstavljajući tako primjere tzv. kulturne industrije. Posebnu pozornost zauzimaju književni tekstovi koji svojim sadržajem i pripovjedačkim postupcima dovode u pitanje podjelu na tzv. visoku i nisku umjetnost. Stoga u članku donosimo dio interpretacije proznoga teksta *Sloboština Barbie* (2008) Maše Kolanović na temelju autoričina znanstvenoga članka *Kompleksi popularnog, potrošačkog i medijskog: od proze u trapericama do danas* (2004) čije je polazište književna studija *Proza u trapericama* (1976) Aleksandra Flaker.*

Ključne riječi: popularna kultura, hrvatski kao ini jezik, Maša Kolanović, Aleksandar Flaker

0. Uvod

Popularna je kultura globalni fenomen koji ispunjava naše svakodnevice. Njezino uključivanje u nastavu hrvatskoga kao inoga jezika (HIJ-a) razvija međukulturnu kompetenciju učenika. Važno je istaknuti da se na svim razinama Croaticumova programa vodi računa o kulturnome aspektu poučavanja, pa tako na primjer kad je riječ o popularnoj kulturi, već se u udžbeniku *Hrvatski za početnike 1* (Čilaš-Mikulić i dr. 2006) učenici susreću s tekstovima o poznatoj sportskoj obitelji Kostelić, pantherskome stilu odijevanja, hrvatskoj rukometnoj reprezentaciji itd. Cilj je ovoga rada interpretirati književni tekst Maše Kolanović koji obiluje motivima popularne kulture kako bi se, s jedne strane, preko odnosa prema tradiciji, osnovnoga sukoba, stilskih kompleksa i jezika, potkrijepila autoričina teza o vitalnosti proze u trapericama, pripovjedačkoga modela koji egzistira u hrvatskoj književnosti više od pola stoljeća (usp. Kolanović 2004: 199–200), a s druge ponudio jedan pristup nastavi popularne kulture u kontekstu HIJ-a.

Aleksandar Flaker u knjizi *Proza u trapericama* (1976) objašnjava kako je došlo do studije o proznome modelu isprepletenom motivima popularne kulture. Šezdesetih godina prošloga stoljeća Flaker uočava Vasilija Aksjonova, pisca koji se svojim stilom

razlikovao od sovjetske književnosti 1940-ih i prve polovice 1950-ih. Njegovu prozu dovodi u vezu s našim krugovašima Ivanom Slamnigom i Antunom Šoljanom. Zajedničko im je bilo sljedeće:

1. mladi pripovjedač
2. stilizacija urbanoga govornoga jezika intelektualne omladine
3. nekonformizam prema različitim tradicijama.

Flaker nas upućuje i na poljskoga pisca Mareka Hłaska, na sličnosti i razlike njegove pripovijesti *Osmi dan u tjednu* (1956) sa Slamnigovom, Šoljanovom i Aksjonovljevom prozom, te na srpsku spisateljicu Grozdanu Olujić¹ u čijem romanu *Glasam za ljubav* (1963) postoji jedan klišeizirani izraz, sintagma 'i te stvari'. Taj je izraz Flaker već zabilježio kod Šoljana i doveo ga u vezu s engleskom sintagmom 'and all that', što se ponavlja u romanu *Lovac u žitu* (1951) Jeromea D. Salingera. Stoga Flaker svojoj komparativnoj analizi daje, moglo bi se reći, radni naslov *Proza i te stvari...* „koji je imao označiti ne samo stilistički smjer istraživanja nego također i smisao studije: govoriti u njoj ne samo kao o određenome tipu proze koji se naočigled širio u našem kulturnome krugu nego i o 'tim stvarima', tj. o mnogočemu drugome što zapravo leži negdje izvan uže shvaćenoga predmeta književnopovijesnoga istraživanja“ (Flaker 1976: 11–12).²

- Upoznavši učenike HIJ-a sa stilskim obilježjima ovoga proznoga modela, nastavnik im može postaviti pitanja o njihovu čitateljskome iskustvu takve vrste proze, odjecima u njihovim kulturama, filmskim i kazališnim adaptacijama, kritikama i prijevodima.

1. Odnos prema tradiciji i osnovni sukob

Tip proze o kojemu se govori u Flakerovoj studiji s jedne će strane afirmirati neke dijelove književne i kulturne tradicije, a druge potiskivati, dok će s druge strane tražiti kontinuitet u suvremenoj kulturi, pa će pripovjedač sustave vrijednosti pronalaziti u svijetu masovnih medija navodeći filmske, glazbene, modne i književne fenomene (usp. Flaker 1976: 34–35). Vidimo to i na primjeru iz *Sloboštine Barbie* (2008):

„Trebalo je u jedno poslijepodne nabubati cijelu tu pjesmicu napamet, a ja nikako da se maknem sa Zuji, zveči, zvoni, zvuči, šumi, grmi, tutnji, huči. Nakon četvrte riječi više ne znam ide li ječi, huči, zgnječi ili koja druga ele-

¹ Flakerova studija nosi podnaslov *Prilog izgradnji modela prozne formacije na građi suvremenih književnosti srednjo-istočnoevropske regije*.

² Kolanović ističe kako se Flaker u predgovoru drugome hrvatskome izdanju *Proze u trapericama* (1983) zauzeo za proučavanje književnosti koje će prije svega promatrati književni tekst, a tek onda „izvantekstualni sloj pripovjedne komunikacije“, iako ga je obradovala činjenica da se iz njegove studije mogu iščitati „izvanknjiževni zaključci“ (usp. Kolanović 2004: 198).

mentarna nepogoda, a trebalo je još punim odgovorima u bilježnicu odgovoriti na pitanja o rasnom pjesniku vulkanske snage čiju je sliku u čitanci brat ukrasio sunčanim naočalama i jednim Metallica na čelenci.” (Kolanović 2008: 51)

Proza u trapericama strukturirana je na dihotomiji svijet nedoraslih – svijet odraslih (Flaker 1976: 37):

nedorasli		odrasli
ja (lik mladića)		oni (svijet odraslih, strukturirani svijet tzv. trajnih vrijednosti)
nas dvoje (mladić i djevojka)		
mi (ja i moji drugovi – hrv. <i>‘klapa’</i> , polj. <i>‘paka’</i> , rus. <i>‘molodoj narod’</i> ili – pomorski izraz <i>‘biči’</i>)	↔	njihove institucije (profesije, školstvo, kulturne ustanove, policija, obitelj)
naša kultura (masovni mediji, film, zabavna glazba, naše knjige, naše odijevanje, traperice)	↔	njihova kultura (muzeji, galerije, kanonizirana umjetnost i književnost)
naš jezik (govoreni jezik, žargon, slang)	↔	njihov jezik (standardni jezik, jezik kanonizirane književnosti, regionalni dijalekt)

Flaker napominje da u toj shemi nije istaknuta opozicija ‘mladić ↔ roditelji’ jer se u prozi u trapericama rijetko sukobljavaju roditelji i djeca kao što je to bilo npr. u ruskoj književnosti 19. stoljeća i klasičnome Turgenjevljevu romanu *Očevi i djeca* koji je paradigma toga tipa sukoba, već je riječ o tome da se mladić ili klapa suprotstavljaju „institucionaliziranomu i strukturiranomu svijetu u cjelini“ (Isto 37). Taj odnos može, prema Flakeru, dovesti ili do sukoba ili do povlačenja. Lik djevojčice, koja je ujedno i pripovjedačica u tekstu Maše Kolanović, i njezin ‘dječji svijet’ suprotstavljeni su ‘kulturi odraslih’, npr. ona odbija ići u glazbenu školu, umjesto toga veseli se igri sa svojom ‘ekipom’ u podrumu zgrade koji služi kao sklonište za vrijeme uzbuna u jednoj zagrebačkoj četvrti, ‘dječjim očima’ promatra ‘velike događaje’ kao što se to događa u romanima srpskoga književnika Bore Ćosića ili njemačkoga Güntera Grassa (usp. Isto 43).

Kolanović ističe da rodna pitanja što se nameću pri čitanjima proze u trapericama pozivaju feminističku kritiku (usp. Kolanović 2004: 199), čemu će se autorica više posvetiti u svojoj knjizi *Udarnik, buntovnik, potrošač* (2011). U *Sloboštini Barbie* rodno se očituje u opreci ‘muških’ i ‘ženskih’ dječjih igara, glazbe, literature ili televizijskih emisija i sl., a posebno je izraženo u liku Borne, koji se druži s curicama, igra se s njima, ima svoju lutku i kojega zbog toga napadaju drugi dječaci:

„- Pa mislim da nema, one klinke s Barbikama i onim pederom Bornom nas nisu skužile, a ovi ostali su daleko.“ (Kolanović 2008: 83)

„...**Roman Holiday Barbie** se intervencijom brata i njegovih prijatelja iznenada pretvorio u **Barbie Nudist Camp** u samom centru Rima! Kako bismo izbjegle daljnje sukobe, odlučile smo se premjestiti u podrum i tamo nastaviti naš talijanski medeni mjesec, ali u podrumu je brat Ane P. sa svojim dečkima upravo imao paravojnu vježbu. Dečki su trčali podrumom i mutirajućim glasovima ponavljali za Aninim bratom:

- **Sru-šit će-mo JNA!**

- **Sru-šit će-mo JNA!**

- **Pa-st će SA-O Kra-ji-na!**

- **Pa-st će SA-O Kra-ji-na!**,

nakon čega smo odmah otišle iz podruma u parkić iza zgrade kako se nudistički kamp ne bi pretvorio u vojni logor okružen bodljikavom žicom.“ (Isto: 67–68)

Kada upućuje na likove koji se u sukobu odlučuju na ‘izdvajanje’, ‘markiranje’, ‘napuštanje’, Flaker između ostaloga apostrofira Šoljanovu prozu i njezinu „karakterističnu simboliku ‘otoka’ kao *izdvojenoga* prostora“ (usp. Flaker 1976: 39–42). U *Sloboštini Barbie* tu će funkciju imati podrum zgrade:

„Zapravo, ne samo za uzbuna, u podrum smo izlazili i kad uzbuna nije bilo. Tamo je, unatoč prašini i vlazi, sve bilo nekako posebnije, imali smo dosta mjesta za igru, svatko je imao ključić svoje obiteljske šupe u koju je mogao ostaviti stvari, označili smo zidove našim natpisima, imali smo čak i šteker za kazić na kojem bismo u večernje romantične sate puštali sentiše. Taj rat u Zagrebu, kad se na njega navikneš, i nije zapravo tako loša stvar. Dobili smo svoj prostor za igranje i vrlo često nismo išli u školu, što je bilo skroz povoljno, posebno za one lošije đake.“ (Kolanović 2008: 36–37)

- Učenicima HIJ-a ovdje se može postaviti zadatak da u tablici razvrstaju neke od motiva sukoba iz *Sloboštine Barbie*, npr.:

A	B
Petar Preradović <i>Roman Holiday Barbie</i>	Metallica <i>Srušit ćemo JNA!</i>

2. Stilski kompleksi

Članak Maše Kolanović prati razvoj *jeans*-proze koncentrirajući se prije svega na ono što je Flaker imenovao civilizacijskim kompleksima: „Civilizacijskim kompleksi-

ma nazivamo ovdje one *stilske komplekse* (pojam stilskoga kompleksa pripada zagrebačkomu germanistu Z. Škrebu) koji ističu pripovjedačevu pripadnost njemu suvremenoj urbanoj civilizaciji i stanovitu tipu za nju vezane kulture.“ (Flaker 1976: 127) I Flaker i Kolanović upućuju na pripovjedački postupak koji pri prikazivanju likova ne daje složenije psihološke portrete, ne povezuje, na primjer, izgled s karakterom ili unutrašnjim svijetom, već se prije svega akteri profiliraju motivima odjeće, frizure, omiljene glazbe, filma, reklame... Tu je na prvome mjestu motiv *traperica* koje su bile nešto više od odjevnoga predmeta.³ Kolanović ilustrira, pozivajući se na promišljanja Johna Fiskea, kako će one, kao što se vidi i kod Flakera, doživjeti transformaciju od izrazita simbola bunta do sasvim obična dijela garderobe, samo još jednoga proizvoda na tržištu (usp. Kolanović 2004: 200–202). Tako u romanu Tomislava Zajeca *Soba za razbijanje* (1998) čitamo:

„Neka tri maloljetnika čitavu su me noć uvjeravala da su punkeri, a ja njih da punkeri ne nose Benetton traperice. „Ali jebem ti, izlizane su do jaja“, rekao je jedan od njih.“ (Zajec 1998: 51, prema Kolanović 2004: 201)

U proznome tekstu Maše Kolanović središnji motiv postaje jedna popularna igračka:

„Jer što je Barbi bez svojih savršenih stvari kojih jednostavno mora imati u izobilju?! Najobičnija seljača iz Rukotvorina kakvih sam se i previše nagledala prije nego što je baš Ona jednog dana napokon pokucala na moja vrata, točnije kaslić. (...) Ispočetka, mama mi nipošto nije htjela kupiti ovaj komadić plastičnog savršenstva, ali o njoj se pričalo, za nju se znalo, a neki su je već i prije mene imali.“ (Kolanović 2008: 15)

- Na ovome mjestu s učenicima se može razviti diskusija o utjecaju proizvoda popularne kulture na odrastanje.

Glazba i glazbeni spotovi sljedeći su civilizacijski kompleks što utječe na formiranje lika i populariziranje fabule. Dijelovi književnoga teksta pretvaraju se, između ostaloga, u „puki simulakrum videospota“ (usp. Kolanović 2004: 2002):

„Dugo se gledam u ogledalu češljajući kosu uz lice, onako kako sam malo prije vidio da to rade plesači u nekom starom Madonninom spotu.“ (Zajec Isto: 59)

„Ploče je naručivao s Otoka, nije ih bilo odviše, ali mi se izbor jako dopao: Vanilla Fudge, Velvet Underground, Lou Reed, Bowie, MC 5...“ (Bujić 1983: 21, prema Kolanović 2004: 204)

³ Potvrđuje to i pjesma *Jeans generacija* (1986) sastava *Neki to vole vruće*.

„Ostatak popodneva provodim zureći u televiziju, pušeći travu. Gledam prvo stari Hit Depo, snimljen na jednoj od kazeta, zatim MTV News, pa neki talk show na SKY-u, pa reportažu CNN-a iz Somalije, novi spot U2 i na kraju intervju sa Cindy Lauper iz 1984.“ (Zajec Isto: 189, prema Kolanović 2004: 209).

*„Onda je pozvao sve prisutne da mu se pridruže u izvedbi ‘Moje domovine’.
– Svakog dan mislim na tebe... započeo je Kajfeš i istupio u prvi red Barbi aid benda, pridržavajući s rukama na glavi velike zamišljene slušalice.“
(Kolanović 2008: 92)*

Nakon toga slijede citati iz televizijske i filmske umjetnosti. Na primjer u romanu *Kužiš, stari moj* (1973) Zvonimira Majdaka Glista „zalizuje kosu da bi izgledao kakti Klerk Gebel prije drugog svjetskog rata“ (Majdak 1995: 26, prema Kolanović 2004: 204).

*„– IMA LI JOŠ PUNO Papa Štrumf? svako malo zapitkivale su Kajfeša iz-
moždene Barbike, Ken od Ane M. i Bornina Skiper.“ (Kolanović 2008: 77)*

Izdvojit ćemo jednu paraboličnu sekvencu *Sloboštine Barbie* gdje se obitelj okuplja kako bi gledala posljednju epizodu američke serije *Twin Peaks*, unatoč oglašenim uzbunama, u kojoj su naracijom o raspletu televizijskoga hita prisposobljene hrvatska ratna atmosfera i turobnost „gradića u kojem ama baš nitko nije nevin“ (usp. Kolanović Isto: 29–30).

- Učenicima se može zadati da napišu kratku interpretaciju navedenoga odlomka.

Posebno mjesto pripada reklamama, pojedinim markama i motivu potrošačkoga mentaliteta. Tako npr. Perišićev narator komentira:

*„Ja ne znam gledati reklame. Na njima mi se uvijek najviše sviđa baš ono što se ne prodaje. Recimo, na reklamama za Fantu uvijek je neka seksi cura.“
(Perišić 2002: 63, prema Kolanović 2004: 211).*

„A na RTL-u su uvijek bile neke super reklame s pravom ljubičastom ‘Milka’ kravom, procesom stvaranja ‘Marsa’ i ‘Snickersa’...“ (Kolanović 2008: 43)

- Učenici mogu dobiti zadaću da napišu scenarij za reklamu nekoga proizvoda.

Kolanović upozorava na mjesta gdje će motivi popularne kulture postati subverzivni, kritični prema potrošačkoj svakodnevici iza koje ostaje puno smeća. Ona tako navodi primjer Bilopavlovićeva romana *Ciao, slinavci* (1977) u kojemu se konstatira kako bi i Henrik VIII., da je na dar dobio najlonsku vrećicu, svoju krunu držao u

njoj te da naša civilizacija artikle masovne potrošnje, od sredstava za uljepšavanje do insekticida, veselo razbacuje diljem svijeta. Jedan od likova-lutaka iz *Sloboštine Barbie* dr. Kajfeš u epilogu romana leži na hrpi smeća zajedno s praznim ambalažama, opušcima, prezervativima, pelenama, žvakama „gdje je po nekim tumačenjima ostao živjeti sretno i zadovoljno do kraja života, koliko god je to moguće“ (Kolanović 2008: 139). Iščitavamo ovdje i osudu zločina bez ikakvih ideoloških predznaka, što je prema Flakeru još jedna od karakteristika *jeans*-proze čiji je pripovjedač obično „dezideologiziran“ (usp. npr. Flaker 1976: 52):

„U tim trenucima klaustrofobija je bila naprosto nepodnošljiva. Boraviti tamo zajedno sa svim ostalim stvarima s kojima je bio na aukciji, bilo je za njega jednako strahoti jame u kojoj su masovno zakopane neidentificirane žrtve fašizma, komunizma, Domovinskog rata, rata u Bosni i Hercegovini i svih drugih ubojstava na svijetu i jedva bi dočekao iduću nedjelju da opet bude rasprostir na tratini slobode Hrelića.“ (Kolanović 2008: 138)

I na primjeru romana *Sjaj epohe* (1990) Borivoja Radakovića Kolanović će pokazati kako popularna kultura postaje „mjesto ironiziranja ‘velikih naracija’ o religijama, nacionalnostima i ideologijama“ (usp. Kolanović 2004: 204–205):

„I što, tko će njega braniti kad uzbuna zazvoni? Masoni? Slovenci? Srbi, Hrvati? Englezi? Bushmani? Šamani? Partizani? Supermani, Batmani, Spidermani? Vragolani? Mali zeleni?“ (Radaković 1990: 15, prema Kolanović Isto)

- Učenici mogu dobiti zadatak da u *Sloboštini Barbie* pronađu ideološke motive.

3. Jezik popularne kulture

Flakerova studija osim motiva analizira i jezik i stil pripovijedanja proze u trapezicama. Kolanović upozorava da je upravo jezična analiza u prvome planu Flakerove studije (usp. Kolanović 2004: 198–199). Tako npr. tzv. infantilni pripovjedač (usp. npr. Flaker 1976: 57–63) izruguje promjene značenja pojedinih riječi kroz povijest. Navodi se dio romana *Zašto smo se borili* (1972) srpskoga autora Bore Ćosića:

„Otud su dojurili Vaculić i ostali kapetani, svi su bili na konjima; ja sam se odmah popeo na špored i počeo da recitujem: ‘Mi ćemo sve oteti od gospode!’ Tetke su rekle: ‘Ko njima može da otme urođenu eleganciju?’ Majka je rekla: ‘Oni su svi jako siromašni, samo znaju strane jezike!’ Ujak je rekao: ‘Jedino što imaju, to je profinjeni miris koji se oseća i posle deset godina!’ Otac je izašao na ulicu, ugledao ruske tenkove i rekao: ‘Ovo ti je nešto, gospodine moj!’, gospode u blizini međutim nije bilo, što se razumelo samo po sebi.“ (Ćosić 1972: 26–27, prema Flaker Isto: 62)

S druge strane u književnome tekstu Maše Kolanović imamo:

„Ja nikada nisam bila na aeromitingu, ali je moj brat u šestom razredu išao na modelare pa ih je drug jednom tamo vodio za nagradu. A onda su odjednom prestali postojati takvi aeromitinzi, kao što u školi više nismo smjeli govoriti 'Druže!' i 'Drugarice' Sve se presvuklo u nešto drugo. Na primjer riječi: drug, drugarica i zdravo u nastavnik, nastavnica i dobar dan.“
(Kolanović 2008: 11)

Flaker ističe važnost žargona u ovome tipu proze, gdje se „civilizacijski signali pojavljuju već u obliku manje ili više učestalih anglicizama“ (usp. Flaker 1976: 127–128), pa u romanu Alojza Majetića *Čangi off Gottoff* (1970) čitamo:

„Dear, imaš li cigaretu?“ (Majetić 1970: 13, prema Flaker Isto: 127)

Ili pak kod Maše Kolanović:

„-That's it! Uzviknuo je Ken od Ane M. i uzrujano ga pozvao na dvoboj.“
(Kolanović 2008: 80)

Flaker spominje i „stilizaciju zagrebačkoga slenga“ Zvonimira Majdaka u romanu *Kužiš, stari moj* (1973) gdje se upotrebljavaju npr. fonetizirani anglicizmi *frend, šou, spika, hepi* (usp. Flaker 1976:127) koji su se zadržali do danas te postali jedno od obilježja razgovornoga stila hrvatskoga jezika ne samo zagrebačkih govornika. Nalazimo ih i u *Sloboštini Barbie*:

„Tak sam bila hepi...“ (Kolanović 2008: 79)

Kod Kolanović pronaći ćemo i odstupanja od standarda koja su tipična za tzv. zagrebački govor, a nastala su pod utjecajem kajkavskoga dijalekta:

„Značke još i mogu nekak zgurati ispod kreveta, ali crvenu maramu i plavu kapicu sa svim ovim knjigama i nemrem baš.“ (Isto: 81)

Na miješanje govora u Zagrebu upućuje sljedeći pripovjedački komentar:

„I vrlo brzo nakon što smo stupile na teritorij Travnog, na velikoj ravnici u podnožju Mamutice, u blizini vrtova i malih polja rasprostiralo se bočalište na kojem je boćao Svjetlanin tata sa svojim prijateljima na raznim narječjima.“ (Isto: 68)

Učenici mogu dobiti zadatak da pronađu pojedina odstupanja te da napišu kako bi to bilo na standardnome jeziku.

Jedan je od pripovjedačkih postupaka i ironiziranje nacionalnih kulturnih frazema:

*„Da stvar bude gora, baš taj dan u podrumu su se trebali vjenčati Ken od Ane M. i Deina Barbi, u kapelici za koju je trebala poslužiti olupina starog televizora koji je netko od susjeda ostavio u podrumu i tamo stoji **od stoljeća sedmog** (bold A. J.), prislonjen uz veliku kantu s kiselim kupusom tete Munjeković.“ (Isto: 44)*

- Učenici mogu dobiti zadatak da navedu nacionalne frazeme svojih kultura.

Proza u trapericama u hrvatskoj je književnosti pridonijela detabuiziranju vulgarizama, tih u našem jeziku uglavnom petoslovnih riječi, koje se, prema Šoljanu, „koriste u svakodnevnom životu kao podštapalice, kao sastavni dijelovi izraza negodovanja ili odobravanja, iznenađenja ili divljenja, kao važan čimbenik u našem specifičnom umijeću psovanja, koje je kod nas gotovo isključivo vezano za seksualni rječnik – prvo doslovno, pa onda u mnogobrojnim prenesenim značenjima“ (usp. Flaker 1976: 120–125):

„Sve rolete su bile spuštene, a u stanu je smjelo gorjeti samo utišano svjetlo jer bi inače glasovi nekih nepoznatih stričeka iz amfiteatra slobodštinskih zgrada odmah vikali ‘Gasi svjetlo! ili ‘Gasi svjetlo, majku ti jebem!’, a ne ‘Krumpiraaaa!’, što je bila odlika mirnodopskih vremena.“ (Kolanović 2008: 25)⁴

- Učenici mogu diskutirati o psovanju u pojedinim kulturama.

U romanu se uz pomoć kolažiranja izmjenjuju različiti funkcionalni stilovi. Takva poetika obilježila je i autoričinu zbirku poezije *Pijavice za usamljene* (2001):

Ne daju mi pričati o sebi (Tihani)

*-Toga sam već stvarno sit! U
odličnim sam odnosima s Hulj-
ićem i ne shvaćam zašto stalno
to moram ljudima objašnjavati,
zašto me ne ostave na miru i*

⁴ Ovdje pripovjedačica citira dva isječka zagrebačke stvarnosti. Prodavače koji idu od ulice do ulice i prodaju krumpir na veliko i ljude koji su bili zaduženi da kontroliraju jesu li svjetla u domovima za vrijeme uzbuna ugašena. Popularni uzvik prodavača iskoristila je početkom 1990-ih rock-grupa *Peeps*, *Chips&Videoclips* u pjesmi *Krumpira* inspiriranoj Madonninim hitom *Justify My Love*.

*zašto mi ne daju da pričam
o sebi.*

*Osim toga, pijem i vrlo mnogo
vode,*

- A) Pobjesnit ću.....3*
- B) Naći ću neko rješenje.....1*
- C) To nije fair.....2*

*da žensko tijelo prirod-
no, urođeno, žudi za čokola-
dom.*

(Kolanović 2001: 19)

„-Mi smo gladne! Ima li što za jesti?

*...svom hrvatskom pučanstvu obratio se kardinal Franjo Kuharić: Povodom
teške situacije u Hrvatskoj ispunjene nemirom i prijetnjama izražavam
u ime hrvatskih biskupa i svoje osobno Predsjedništvu i Vladi Republike
Hrvatske solidarnost u nastojanju da se očuva mir i sloboda svih građana...*

Naravno, nije bilo moguće dobiti bilo kakav odgovor. Ali ako ništa, uvijek je bilo Kinderlade u frižideru jer:

- a) sporo se kvari
- b) njome se djeca brzo zasite
- c) puna je mlijeka i kalcija“ (Kolanović 2008: 37-38)

Učenici mogu dobiti zadatak da npr. opišu jedan svoj dan kombinirajući različite funkcionalne stilove.

4. Zaključak

Studenti Croaticuma koji su u ljetnome semestru studijske godine 2012./2013. čitali i interpretirali *Sloboštinu Barbie*, pripremajući se tako za književnu večer s autoricom, već su poznavali motive kao što je, npr., sama lutka Barbie, TV serija Twin Peaks, Robin Hood, Kinderlada, ali su im npr. Branko Kockica Tatatatira, 7 sekretara SKOJ-a i Biblioteka Vjeverica bili sasvim nepoznati. Također su odmah prepoznali neka obilježja zagrebačkoga hrvatskoga (*kaj, kak, bregi...*), dok su druga prvi put susreli (*za ozbač, striček, gablec...*). Iščitavanjem odlomaka književne studije Aleksandra Flakera i znanstvenoga članka Maše Kolanović, traženjem pojašnjenja pojedinih civilizacijskih kompleksa u *Sloboštini Barbie*, djelu koje svojom poetikom potvrđuje vi-

talnost proze u trapericama, kompariranjem fabule sa stvarnim događajima, izdvajanjem globalnih, regionalnih i nacionalnih elemenata popularne kulture te analizom funkcionalnih stilova, usavršavale su se pojedine jezične vještine i produbljavala međukulturna kompetencija studenata hrvatskoga kao inoga jezika.

5. Literatura

Flaker, A. (1976) *Proza u trapericama*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Kolanović, M. (2001) *Pijavice za usamljene*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu – Studentski centar.

Kolanović, M. (2004) Kompleksi popularnog, potrošačkog i medijskog: od proze u trapericama do danas, u B. Bošnjak (ur.) *Medij hrvatske književnosti 20. stoljeća*, Zagreb, 197–214.

Kolanović, M. (2008) *Sloboština Barbie*. Zagreb: V.B.Z.

Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sloboština Barbie and Teaching Croatian as L2

Popular culture is one of the topics on advanced levels of the Croaticum curriculum. The initial texts in the classes deal with music, photography, comics, sports, design, fashion, presenting in this way examples of so called cultural industries. Special attention is occupied by literary texts which by its content and narrative strategys question the so-called division into high and low art. In this article we will interpret literary text *Sloboština Barbie* (2008) by Maša Kolanović based on her scientific paper *Media Consumerist Complexes: From Fiction in Jeans to the Present* (2004) and Aleksandar Flaker's study *Fiction in Jeans* (1976).

Key words: popular culture, Croatian as L2, Maša Kolanović, Aleksandar Flaker

Dražen Varga

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

dvarga@ffzg.hr

Hrvatski i romanski idiomi

Pogled na povijest dodira hrvatskoga s drugim jezicima, u ovome slučaju romanskim idiomima, i supostavni pristup pomažu nam ne samo svladati strani jezik (kod odrasloga govornika uvijek je prisutno svjesno ili nesvjesno supostavljanje vlastitoga i izučavanoga jezika) već i bolje upoznati vlastiti. Tijekom povijesti hrvatski je bio u neprestanu kontaktu s Romanijom, s latinitetom u njegovim različitim oblicima, uključujući i današnje romanske jezike. Utjecaj je, uz iznimku istrorumunjskoga, poglavito išao u smjeru hrvatskoga. Promatranje sadašnjega stanja dovodi nas do zaključka da strukturno i tipološki hrvatski i romanski jezici nisu preijerano međusobno udaljeni (ali ni toliko bliski da bi postojala opasnost od interferencije). U ovome kratkome pregledu svakako nije riječ o sustavnu supostavljanju, već o upućivanju na pojedine elemente koji bi mogli utjecati na usvajanje hrvatskoga kod govornika nekoga od romanskih idioma. Svojevrsan problem predstavlja činjenica da su romanski jezici, iako genetski povezani i bliski, ipak i međusobno znatno različiti. Pregled stoga obuhvaća samo odabrane elemente fonetike/fonologije s naglasnim sustavom, morfologije (pitanje imenske i glagolske fleksije i iskazivanje vida) te sintakse.

Ključne riječi: hrvatski, romanski idiomi, međuutjecaj, supostavljanje

0. Uvod

Poredbeni, supostavni pristup izučavanju jezika najbolji je način, smatramo, otkrivanja biti izučavanoga, stranoga, ali i vlastitoga, jezika. Iako usporedba često uključuje određen stupanj generalizacije i ponekad jedva dopustivu simplifikaciju kojoj žrtvujemo mnoge detalje, ona nam dopušta uočiti često bitne pojave koje bi bez izlaska iz okvira jednoga sustava možda ostale nezamijećene. Nadalje, bez obzira na odabran metodološki pristup učenju, odnosno poučavanju stranoga jezika, u ovome slučaju hrvatskoga kao stranoga jezika, kod odrasloga govornika uvijek je prisutno svjesno ili nesvjesno supostavljanje vlastitoga i izučavanoga jezika. To, svakako, može predstavljati svojevrsnu smetnju (dolazi do interferencije, posebice ako su prvi i izučavani, ciljni jezik genetski i tipološki veoma bliski), ali isto tako može olakšati i ubrzati usvajanje stranoga jezika te omogućiti izbjegavanje niza pogrešaka, osobito u početnoj fazi učenja. U svakome slučaju, dobrodošlo je, smatramo, da predavači poznaju barem osnove ustrojstva jezika koji su prvi polaznicima nastave.

Romanski su se jezici razvili od vulgarne, govorne, varijante latinskoga jezika. Budući da je nemoguće provesti razlikovanje jezika i dijalekta na temelju isključivo lingvističkih kriterija, ne možemo odrediti njihov točan broj, radije rabimo relativno neutralan naziv *idiom*. Spomenimo ovdje neke od romanskih idioma: francuski, okcitantanski, katalonski, španjolski, galješki, portugalski, donjoengadiski (*vallader*), furlanski (*vallader* i furlanski pripadaju retoromanskomu dijasistemu), talijanski, sardski, rumunjski, istrorumunjski. Ti su idiomi, iako genetski povezani i bliski, ipak i međusobno znatno različiti. Zbog spomenute različitosti i ograničena opsega izlaganja, veoma ambiciozan naslov krije tek skroman pogled na odraz kontakata hrvatskoga i romanskih idioma te pojedine elemente poredbe hrvatskoga i romanskih jezičnih sustava. U tome kratkome pregledu svakako neće moći biti riječi o sustavnu supostavljanju, već o upozoravanju na pojedine elemente koji bi mogli utjecati na usvajanje hrvatskoga kod govornika nekoga od romanskih idioma.

1. Kontakti i međuutjecaj

Tijekom povijesti hrvatski je bio u neprestanu kontaktu s Romanijom, s latinitetom u njegovim različitim oblicima, uključujući i današnje romanske jezike. Romanizacija dijela današnjih hrvatskih prostora započinje već u trećem stoljeću prije Krista i odvija se sukcesivno: prvo je romanizirana obalna Dalmacija, a poslije i zaleđe. Suživot i kontakti rezultiraju međuutjecajima, zajedničkim civilizacijskim elementima i vrijednostima pojmova (što može olakšati razumijevanje i prihvaćanje izučavanoga jezika), a svoj odraz nalaze svakako i na jezičnoj razini. Taj se utjecaj kretao poglavito u smjeru hrvatskoga, a najizraženiji je, svakako, u leksiku i toponimima.

Fonetski kriteriji mogu nam pokazati da su pojedini elementi hrvatskoga leksika latinskoga, a ne romanskoga podrijetla (razgraničavanje latinskoga od onoga što možemo smatrati romanskim akademske je prirode i važnije je za datiranje i određivanje područja glasovnih promjena). Kao primjer možemo navesti riječ *poganь* (cf. *pogān*; *pògan*, *pòganin*) nastale od *pagānu(s)*. Prihvatimo li pretpostavku da se slavensko *o* u 7. stoljeću izgovaralo kao otvoreno *o* („između“ *o* i *a*), koje je moglo prijeći u *o* i da odgovara latinskomu kratkomu *a* u posuđenicama iz toga jezika ($\tilde{a} > o$), dok latinsko dugo *a* daje *a* ($\tilde{a} > a$), mogli bismo zaključiti (iako situacija nije tako jednostavna kako se čini u ovome simplificiranome primjeru) da je polazna riječ hrvatske posuđenice pripadala jeziku koji je još uvijek razlikovao kratke i duge vokale, latinskomu, a ne nekomu idiomu koji bismo već mogli smatrati romanskim.

Od romanskih idioma najviše je utjecaja izvršio danas izumrli dalmatski. Kao zanimljive primjere možemo spomenuti dva leksička elementa koji su ušli i u hrvatski standardni jezik: *jârbol* nastao od starodalmatskoga *arbor(em)*, gdje vidimo protetičko *j* i disimilaciju $r - r > r - l$ te *fignju* (*Lolligo vulgaris*), gdje se latinski (romanski) leksem očuvao u hrvatskome dok je u suvremenim romanskim idiomima gotovo potpuno izgubljen (cf. talijanski *calamaro*, francuski *calamar*, španjolski *calamar*). Venetski je

na trećemu mjestu (iza latinskoga i dalmatskoga) po broju preuzetih romanizama. Kao primjere riječi koje su ušle i u standardni hrvatski možemo spomenuti riječi *bōca* < *boz(z)a* i *sīgūran* < *segur*, s karakterističnom sonorizacijom glasa *k*. Hrvatski je svakako preuzeo i niz romanskih leksičkih elemenata (francuskih, talijanskih) koji su utkani u europsku (pa i svjetsku) kulturu i civilizaciju. Većina njih ušla je, međutim, u hrvatski posredno, najčešće preko njemačkoga. Kao zanimljivost možemo spomenuti i promjene značenja: primjerice, riječ *frizēr* došla nam je iz njemačkoga (*Friseur*, *Frisör*) i u oba jezika ima isto značenje, dok u frankofonome svijetu *coiffeur* oduvijek šiša kosu i uređuje *frizuru* (*frisure* u francuskome i povijesno označava samo kovrčavu, nakovrčanu kosu).

Tragove hrvatskoga utjecaja, iako ne proporcionalne, nalazimo poglavito u romanskim idiomima koji su najviše i sami utjecali na hrvatski. Uz poznati rubac hrvatskih konjanika koji ime Hrvata i danas pronosi Romanijom (> francuski *cravatte*, talijanski i *vallader*, donjoengadinski *cravatta*, španjolski i katalonski *corbata*, portugalski *gravata*, sardski *corbatta*, rumunjski *cravată*,...) i svijetom, kao zanimljivost željeli bismo spomenuti i slučaj istrorumunjskoga. Taj romanski idiom, uz mnoštvo posuđenica iz hrvatskoga, pokazuje i tragove velikoga utjecaja hrvatske fonetike, morfologije (na što ćemo se još vratiti dalje u tekstu) i sintakse. Kao ilustraciju navodimo ovdje Očenaš i Zdravomariju na jednome od istrorumunjskih govora (Kovačec 1998: 245):

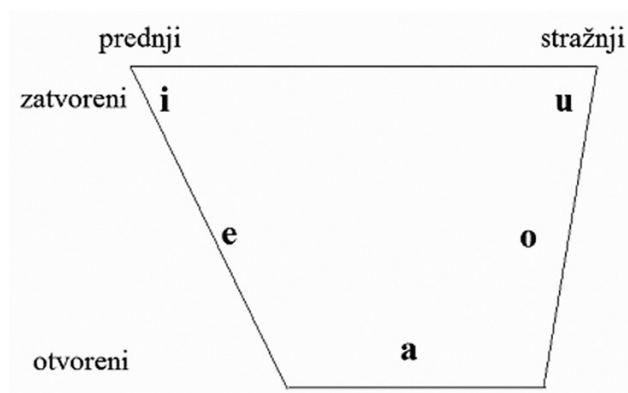
1. Țaȝe nóstru cârle sti ân ȝér
2. neca se posveté lúmele tév
3. neca víre crál'evstvé té
4. neca fiĝe voĝa té cum ĝe ân ȝer sâ si pre pemínt
5. pára nóstrę de sâca zí dě ne âstez
6. si oprosté ne nóstre dúgure ca si si nóĝ oprostín lu nóstri duznít
7. si nú ne dúȝe ân napast
8. nego liberé ne de rév. Amen.

1. Sóra Mariĝa pl'íre de mílost, Dómnu cu tíre,
2. Blagoslovíte sti tú ântre mul'érle si blagoslovít âĝ plódu de la utróba ȝe Isus
3. sóra Mariĝa, Mãĝa lu Dómnu, róĝe Dómnu za nóĝ acmóȝe si ân vréma de nóstra mórtē. Amen.

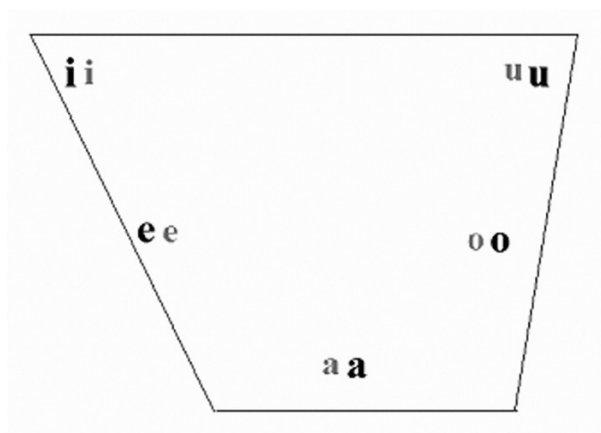
2. Elementi supostavne analize

Preostaje nam spomenuti neke od elemenata supostavne analize koji bi mogli biti bitni govornicima romanskih idioma kod usvajanja hrvatskoga.

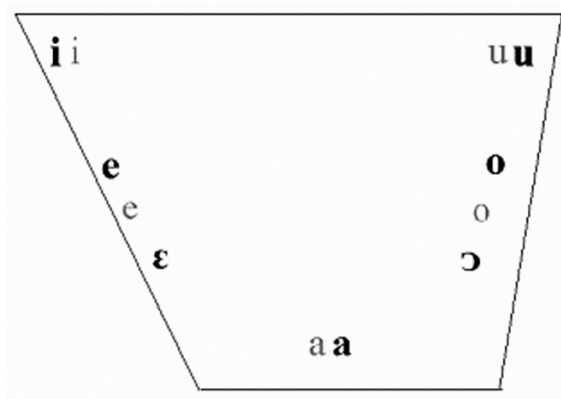
Fonološki sustav hrvatskih vokala možemo predložiti sljedećim grafičkim prikazom, koji uzima u obzir mjesto tvorbe i stupanj otvorenosti:



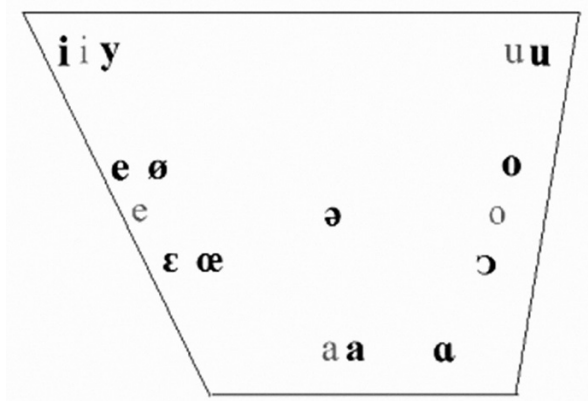
Usporedimo li sustav španjolskih vokala s hrvatskim (na ovome i sljedećim prikazima, hrvatski su vokali označeni manjim i svjetlijim simbolima),



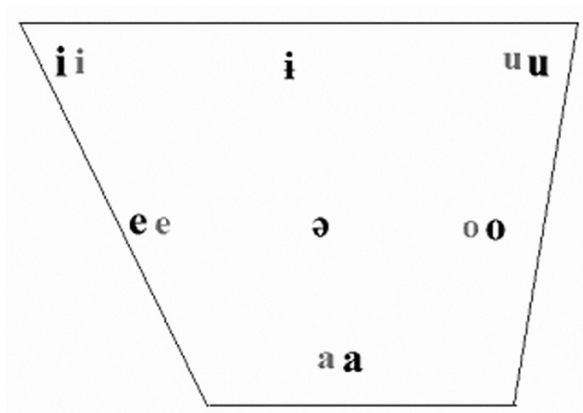
vidimo da se praktično potpuno podudaraju. Talijanski sustav razlikuje zatvoreno i otvoreno *e* i *o*:



Takva je situacija, primjerice, i u katalonskome, ali taj idiom ima još i srednji vokal ə. Oralni vokali francuskoga mogu se prikazati na sljedeći način (osim srednjega vokala imaju još i seriju zaobljenih vokala):



Rumunjski se od hrvatskoga razlikuje po tome što ima dva srednja vokala:



Iz ovoga letimičnoga pogleda možemo zaključiti da sustav hrvatskih vokala načelno predstavlja svojevrsnu redukciju u odnosu prema romanskim sustavima, što bi, smatramo, trebala biti prednost pri usvajanju hrvatskoga kao stranoga jezika. Ostaje, naravno, problem usvajanja tonova, hrvatskih akcenata, koje romanski idiomi ne poznaju.

Romanski su idiomi načelno veoma dobro očuvali latinski naglasni sustav. Naglasak je najčešće na pretposljednem slogu (španjolski *una casa* [una kasa]), dok je francuski specifičan po tome što je naglašen posljednji slog izgovorne cjeline, takozvane fonetske riječi (*une maison* [ynmezɔ̃]). Postoji i fenomen promjene, „slabljenja“ vokala u nenaglašenome slogu, primjerice u katalonskome i portugalskome (katalonski *telèfon* [tələfun]), ali to može biti samo malo zbunjujuće prigodom upoznavanja hrvatske grafije i njezina dovođenja u vezu s izgovorom.

Konsonantski su sustavi raznoliki, ali se većinom ne razlikuju znatno od hrvatskoga (spomenimo ipak francusko uvularno *r* i europski španjolski interdentalni spirant *θ*). Govornici nekih od iberških romanskih jezika (španjolskoga, katalonskoga, galješkoga) mogli bi ipak imati problema s pravilnim usvajanjem nekih od hrvatskih palatala i dentalnih sibilanata. Kao zanimljivost možemo spomenuti donjoengadinski, koji razlikuje konsonante predstavljene hrvatskim grafemima *č* i *ć* (u donjoengadinskoj grafiji *tsch* i *ch*). Primjerice, kasnolatinsko *circāre* dalo je *tscherchar* (cf. talijanski *cercare* i francuski *chercher*).

Velika inovacija romanskih idioma u odnosu prema latinskome aktualizacija je imenice članom u nominalnoj sintagmi (primjerice, španjolski *una casa, la casa* ili francuski *une maison, la maison*), a u rumunjskome je član postponiran (*un inginer, inginerul; o ingineră, inginera*). U hrvatskome, prema tome, govornici romanskih idioma nalaze svojevrstu redukciju. Latinski se padežni sustav, međutim, osim iznimno, izgubio u romanskim idiomima. U singularu je najčešće generaliziran latinski akuzativ, a u pluralu dio Romanije generalizirao je nominativ (primjerice talijanski *il campo, i campi*), a dio akuzativ (kao primjer navedimo španjolski, *el campo, los campos*). Prilično složena hrvatska fleksija, predstavljat će, prema tome, velik izazov govornicima romanskih idioma. Rumunjski je, doduše, zadržao imensku fleksiju i poznaje svojevrstu kategoriju srednjega roda (imenice u jednini imaju svojstva muškoga, a u množini ženskoga roda), koja nije svojstvena većini ostalih romanskih idioma. Sljedeći primjer pokazuje nam da je rumunjska deklinacijska paradigma ipak neusporedivo jednostavnija od hrvatske:

N	<i>un inginer</i>	<i>inginerul</i>
A	<i>un inginer</i>	<i>inginerul</i>
G	<i>unui inginer</i>	<i>inginerului</i>
D	<i>unui inginer</i>	<i>inginerului</i>
V	-	<i>inginerule!</i>
N	<i>o ingineră</i>	<i>inginera</i>
A	<i>o ingineră</i>	<i>inginera</i>
G	<i>unei inginere</i>	<i>inginerei</i>
D	<i>unei inginere</i>	<i>inginerei</i>
V	-	<i>inginero!</i>

Hrvatski konjugacijski oblici načelno ne bi smjeli govornicima romanskih idioma predstavljati znatniju poteškoću. U primjeru paradigme prezenta indikativa španjolskoga glagola *cantar* možemo uočiti i određenu sličnost:

<i>canto</i>	<i>cantamos</i>
<i>cantas</i>	<i>cantáis</i>
<i>canta</i>	<i>cantan</i>

Pojedini romanski idiomi (primjerice talijanski i francuski) imaju dva pomoćna glagola (ekvivalente hrvatskih glagola *biti* i *imati*), dok iberški romanski idiomi imaju dva različita glagola *biti*. U romanskim idiomima živa je uporaba imperfekta (koji se oštro razlikuje od perfekta), a u nekima i aorista. Svima im je svojstvena uporaba konjunktiva (za koji hrvatski nema posebne oblike). Sve bi se ovo moglo smatrati redukcijom i učiniti hrvatski glagolski sustav jednostavnim za usvajanje. Međutim, ne smijemo zaboraviti hrvatsko veoma složeno morfološko iskazivanje glagolskoga aspekta. Romanski ga idiomi ne poznaju i jedini je izuzetak istrorumunjski, koji, uslijed hrvatskoga utjecaja, aspekt izražava morfološki: *latră* (*lajati*) ~ *zalatră* (*zalajati*), iako ne dosljedno, cf. *bę* (*piti*) ~ *popi* (*popiti*).

Gubitak fleksije u romanskim idiomima imao je kao jednu od posljedica fiksiranje položaja rečeničnih elemenata u linearnome poretku. Iznimku svakako čini rumunjski, odnosno idiomi rumunjskoga dijasistema, gdje je redoslijed elemenata, kao i u hrvatskome, u najvećoj mjeri slobodan. U većini romanskih idioma pronominalizacija subjekta, njegovo iskazivanje zamjenicom, nije, kao ni u hrvatskome obvezatna (španjolski [*yo*] *canto*). Iznimka su francuski, uslijed gubitka većine glagolskih nastava u izgovoru (*je chante*) te određeni retoromanski idiomi zbog utjecaja njemačkoga. Pomak na vremenskoj osi karakterističan je za romanske idiome, osim za pojedine retoromanske idiome te rumunjski, gdje uslijed slavenskoga utjecaja, nalazimo situaciju analognu hrvatskoj.

Spomenimo naposljetku i fenomen socijalne deikse: dio romanskih idioma (primjerice francuski, okcitanški, neki od retoromanskih idioma, istrorumunjski) upotrebljavaju drugo lice množine za obraćanje jednomu sugovorniku kao iskaz poštovanja, kao i hrvatski. Ostali romanski idiomi imaju druga rješenja (najčešće je to treće lice jednine).

3. Zaključak

Općenito bismo mogli zaključiti da strukturno i tipološki hrvatski i romanski jezici nisu pretjerano međusobno udaljeni (ali ni toliko bliski da bi postojala opasnost od interferencije) te da, ako izuzmemo deklinacijski sustav i iskazivanje glagolskoga aspekta, usvajanje hrvatskoga govornicima romanskih idioma ne bi smjelo predstavljati ozbiljniju poteškoću.

Izvori navedeni u tekstu

Kovačec, A. (1998) *Istrorumunjsko – hrvatski rječnik (s gramatikom i tekstovima)*, Pula: Znanstvena udruga Mediteran.

Le croate et les idiomes romans

La considération de l'histoire des contacts entre le croate et d'autres langues, en l'occurrence les idiomes romans, ainsi qu'une approche contrastive peuvent nous aider non seulement à maîtriser une langue étrangère (un locuteur adulte ne cesse de comparer, consciemment ou non, sa propre langue avec la langue apprise), mais également à mieux connaître le croate. En effet, la comparaison nous permet souvent de révéler certains phénomènes importants, qui seraient autrement restés inaperçus. Tout au long de son histoire, le croate a été en contact constant avec la *Romania*, à savoir avec la latinité dans ses diverses formes, langues romanes contemporaines y compris. L'influence s'est généralement exercée, avec une exception quant à l'istroumain, des langues romanes vers le croate. Une analyse de l'état actuel nous permettrait de conclure que le croate et les langues romanes ne diffèrent pas trop du point de vue structural ou typologique (sans toutefois être assez proches pour risquer une interférence considérable). Le présent aperçu ne prétend certes offrir une analyse contrastive systématique, mais se limitera à mettre en lumière certains éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du croate chez les locuteurs d'un idiome roman. Le fait que les langues romanes, tout en étant proches et génétiquement liées, présentent des différences réciproques considérables, constitue un problème en soi. Nous n'aborderons par conséquent qu'un choix d'éléments relevant de la phonétique/phonologie, le système d'accentuation y compris, de la morphologie (questions de la flexion nominale et verbale et de l'expression de l'aspect) ainsi que de la syntaxe, avec notamment le problème de l'ordre linéaire des éléments.

Mots-clés: *croate, idiomes romans, influence réciproque, analyse contrastive*

Aleksandra Welna

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
welna136@wp.pl

Je li poljski jezik lijep? Poljski jezik po ocjeni studenata polonistike Sveučilišta u Zagrebu

Rad je posvećen pitanju ljepote jezika. Glavni je njegov cilj pokušaj odgovora na pitanje hoće li stranci prepoznati poljski jezik u estetskim kategorijama. Rezultati istraživanja provedenih među studentima polonistike Sveučilišta u Zagrebu imaju zadatak približiti mišljenje govornika drugoga slavenskoga jezika (hrvatskoga) temi ljepote/ružnoće poljskoga jezika u odnosu na njihov materinski jezik.¹

Ključne riječi: *ljepota jezika, poljski jezik, istraživanje, studenti poljskoga jezika*

0. Uvod

Jezik čini osnovu ljudskoga mišljenja, koja, s jedne strane, predstavlja sredstvo široko shvaćenoga dijaloga s drugim ljudima, dok s druge strane omogućuje izražavanje samoga sebe. Jezik nam pruža saznanja o dotičnoj zajednici – o njezinoj kulturi, mentalitetu, tradiciji, povijesti, djelujući kao jedinstveni nositelj svih ljudskih doživljaja prenošenih s generacije na generaciju. Kao jedan od glavnih elemenata društvenoga života jezik ispunjava mnogo funkcija. Oslanjajući se na teoriju kulture jezika, možemo izdvojiti sljedeću tipologiju funkcije jezika (Markowski 2009: 9–12):

- komunikacijska – zadovoljavanje komunikacijske potrebe
- ekspresivna – izražavanje samoga sebe i svojih stavova
- uvjeravajuća (impresivna, persuazivna) – širenje pozitivnih vrijednosti ili/ilaži i manipulacije
- stvaralačka (kreativna) – poticanje nastanka novoga stanja izvanjezične stvarnosti
- estetska – izazivanje estetskih osjećaja
- metajezična – govorenje/pisanje o samome jeziku

¹ Zahvaljujem Sabini Fučić na pomoći u prevođenju ovoga rada na hrvatski.

- spoznajna – interpretiranje svijeta oko nas, nazivanje elemenata viđene stvarnosti.

Funkcije jezika iz perspektive njegove uske povezanosti s kulturom predstavio je također Jerzy Bartmiński (2001: 18–19), a to su:

- humanizirajuća i socijalizirajuća funkcija – tretira jezik i kao sredstvo (nužno za komunikaciju) i kao materiju kulture, kojom se koriste beletristika, filozofija, religija, znanost i administracija
- spoznajna funkcija – shvaća jezik kao klasifikator, u kojemu je sadržana određena slika svijeta, i znanje o svijetu, pojavama i odnosima.
- kreativna funkcija – omogućava nastanak novih jezičnih obavijesti, stvaranje novih, često fiktivnih svjetova i zamisli.

Među funkcijama koje može ispunjavati jezik u društvenome životu pojavljuje se također estetska funkcija, koja se odnosi na veze jezika i vrijednosti (slika 1) (Bartmiński 2003: 64–66).



Slika 1: Tipovi odnosa između jezika i vrijednosti

U uvodu (*Słowo wstępne*) rječnika *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* (Markowski 2002: IX–X) među vrijednostima² koje za govornike može predstavljati jezik, Andrzej Markowski (2002: IX) naveo je estetsku vrijednost, pišući o njoj:

Jezik je često shvaćan kao estetska vrijednost: nečija izjava može biti povoljno ocijenjena kao dobro iznesena, bogata, lijepa s obzirom na svoj oblik, dok druga može biti ocijenjena kao siromašna, nezanimljiva, takva koju se sluša s nelagodnom ili naporom.

² Autor navodi i analizira također uporabnu, spoznajnu, kulturnu, domoljubnu i etičku funkciju.

Jezik je često ocjenjivan kao „nemaran“, „ružan“, „vulgaran“, „agresivan“, ali također i kao „elegantan“, „profinjen“, „lijep“, „precizan“ i sl. Postoje izrazi „besprijeokoran“, „lijep“, „precizan“ poljski jezik. Mišljenja koja se tiču vrijednosti jezika mogu biti motivirana emocionalno, voljno i racionalno. Na naše ocjene utječe mnogo čimbenika, među ostalim, stupanj jezične svijesti, razina znanja, osjetljivost, individualne karakteristike i sl. (Puzynina 1997: 93).

U ovome radu želim razmotriti pitanje ljepote poljskoga jezika. Koji elementi jezika, koja njegova svojstva utječu na to da ga se ocjenjuje lijepim? Ta razmatranja trebalo bi započeti definiranjem pridjeva *lijep* te određivanjem njegova mjesta unutar tipologije vrijednosti.

Prema etimološkome rječniku *Słownik etymologiczny języka polskiego* (Boryś 2005: 433) riječ „piękny“ (lijep, op. prev.) u značenju „vrlo lijep“ datira iz 15. st.; zapadnoslavenski oblik (u donjolужиčkome i gornjolужиčkome jeziku) *pěkný* znači „pristojan, poslušan, lijep, nježan, suptilan“; u češkome (*pěkný*) i slovačkome jeziku (*pekný*) znači „lijep“. Rječnici *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN* (Dubisz 2008: 135) i *Słownik języka polskiego PWN* (Szymczak 2002: 635–636) navode 5 značenja riječi „piękny“: 1. „koji se ističe ljepotom oblika, boja, zvukova i sl.“; 2. „koji ima veliku moralnu vrijednost“; 3. „koji ima najbolja svojstva svoje vrste, sorte i sl., koji predstavlja savršen primjerak svoje klase“; 4. „velik, reprezentativan, znatnih proporcija“; 5. „iron. bezvrijedan, nesposoban, grozan, ne onakav, kakav se očekuje“, međutim rječnik *Inny słownik języka polskiego PWN* (Bańko 2000: 67) sadrži čak 8 definicija: 1. „nešto što je lijepo, vrlo lijepo (također o ljudima)“; 2. „lijepi dani, trenuci, tada su kada se osjećamo sretno“; 3. „kao lijepo određujemo ono što je uzvišeno ili plemenito“; 4. „riječ lijep rabimo kad želimo naglasiti veličinu ili iznimnost nečega“; 6. „ako kažemo nekomu da nećemo nešto učiniti na lijepe oči (polj. *na piękne oczy*), izjavljujemo da nećemo to učiniti bez opravdanoga razloga.“ 7. „govorimo o lijepim riječima i lijepim riječama, imajući na umu uzvišene ili plemenite riječi koje nemaju pokrića u stvarnosti.“; 8. „govorimo šaljivo o lijepome spolu (polj. *pleć piękna*), rjeđe o ljepšoj polovici čovječanstva, imajući na umu žene“.

Prije nego što pokušamo odgovoriti na pitanje koji jezični fenomeni mogu biti prepoznati kao lijepi i što utječe na takvu, a ne neku drugu procjenu, valjalo bi smjestiti ljepotu unutar tipologije vrijednosti. U ovome radu prihvaćena je podjela vrijednosti koju je predložila Jadwiga Puzynina (1992: 40–41) (oslanja se na tipologiju Maxa Schelera):

Krajnje pozitivne vrijednosti	Konceptualno središte
transcendentne vrijednosti (metafizičke)	transcendentalno dobro, svetost
spoznajne	istina
estetske	ljepota
moralne	dobro drugog čovjeka
običajne	usklađenost s običajima
vitalne	vlastiti život
osjetilne (uključujući hedonističke)	užici

Krajnje negativne vrijednosti	Konceptualno središte
transcendentne vrijednosti (metafizičke)	transcendentalno zlo
spoznajne	neznanje i pogreška
estetske	ružnoća
moralne	nepravda prema drugomu čovjeku
običajne	nedostatak prilagodbe prevladavajućim običajima
vitalne	smrt
hedonističke	nesreća, bol

Kao što proizlazi iz predstavljene podjele, ljepota/ružnoća zauzimaju relativno visoko, treće, mjesto u hijerarhiji vrijednosti. Referirajući se na ranije nabrojene definicije³, mogli bismo svrstati ljepotu u moralnu (etičku) kategoriju, što bi značilo da je lijep također dobar, npr. lijepo djelo – dobro djelo (Grzegorzczkova 2003: 264–266).⁴

Uspjeh normativnoga jezikoslovlja na području vrednovanja, u okviru danoga jezičnoga sustava, predstavlja izdvajanje osam kriterija jezične ispravnosti⁵, koje je prvi predložio Witold Doroszewski (1950), a koji su u uvodu knjige *Nowe spojrzenie na kryteria poprawności językowej (Novi pogled na kriterije jezične ispravnosti)* (Markowski 2012: 8) definirani ovako:

(...) takvo mjerilo, čija primjena omogućuje ustanoviti može li dani element s određenoga stanovišta biti procijenjen kao poželjan, dobar ili u najmanju ruku prihvaćen – ili obrnuto: kao nepoželjan, loš, neprihvaćen. Zbroj nekoliko takvih pojedinačnih ocjena omogućuje donošenje opće ocjene.

Spomenuti projekt Andrzeja Markowskoga (2012: 7–8) daje prijedlog novoga pogleda i na definiciju kriterija jezične ispravnosti, kao i na definiciju pojedinih kriterija. Za potrebe ovoga rada valja se zadržati kod estetskoga kriterija, koji je postao predmetom analiza mnogih jezikoslovaca⁶ (Ciupińska 2012: 80–102). Prema Witoldu Doroszewskomu negativni osjećaji primatelja mogu biti izazvani neodgovarajućim odabirom leksičkih jedinica, koje bi trebale, kad su jedna do druge, stvarati zajedničku sliku – u skladu s pravilom da su najvažnije jasnoća i jednostavnost stila. Istraživači kulture poljskoga jezika pronalaze sklad i ljepotu iskaza, među ostalim, u usklađenosti s komunikacijskom situacijom, kao i u odabiru jezičnih sredstava koje će iskazu dati jedinstveni stil i emocionalnu obojenost. Štoviše, kao lijepe mogu biti ocijenjene i eufonijske osobine govora te stil iskaza, u kojemu će neizmjerno važno biti leksičko

³ Riječ je o definiciji: 2. „koji ima veliku moralnu vrijednost“.

⁴ Analiza 6 glavnih kontekstualnih značenja pridjeva *dobar* Renate Grzegorzczkove (u odnosu na shvaćanje Puzynine) upućuje na povezanost dobrote i ljepote (oba izraza odnose se na estetske i moralne vrijednosti).

⁵ To su: kriterij dostatnosti, sistemski kriterij, kriterij ekonomičnosti, kriterij kulturnog autoriteta, običajni kriterij, narodni kriterij, estetski kriterij i funkcionalni kriterij.

⁶ Małgorzata Ciupińska u poglavlju *Kryterium estetyczne* detaljno je analizirala aktualno stanje istraživanja, kao i prijedlog novoga pogleda na taj kriterij. Autorica se poziva, između ostalog, na istraživanja W. Doroszewskoga, S. Dobosiewicza, D. Buttlera, J. Puzynine.

bogatstvo i raznolikost, originalnost izražaja, jedinstvenost pojedinih elemenata te usklađenost oblika i vrste kontakta.

1. Ciljevi istraživanja

Navedena razmatranja jasno pokazuju da jezik podliježe vrijednosnoj ocjeni, da postoje čimbenici koji uvjetuju kvalitetu jezika, a pojedini njegovi elementi te sam sustav mogu biti smatrani lijepima, skladnima, kao i ružnima, površnima i sl. Glavni je cilj ovoga rada pokušaj odgovora na pitanje hoće li i stranci prepoznati poljski jezik u estetskim kategorijama. Koje će jezične pojave biti ocijenjene pozitivno, a koje negativno? Istraživanja koja sam provela imaju zadatak približiti mišljenje govornika drugoga slavenskoga jezika (hrvatskoga) temi ljepote/ružnoće poljskoga jezika u odnosu na njihov materinski jezik.

2. Metode i tijek istraživanja

Istraživačka anketa koju sam pripremila provedena je među 50 studenata polonistike na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (od 1. do 5. godine). Ispitanici su osobe obaju spolova u dobi između 19 i 27 godina koje se služe poljskim jezikom (na razinama A2 – C1). Polonistika na Sveučilištu u Zagrebu pripada dvopredmetnomu tipu studija, što u praksi znači da su studenti obavezni odabrati drugi, ravnopravan smjer, najčešće još jedan strani jezik.⁷ Ispitanici su izjavili da znaju (na razinama A2 – C1) sljedeće jezike: engleski, njemački, slovački, češki, ukrajinski, španjolski, talijanski, francuski, rumunjski, slovenski, bugarski, makedonski, turski, mađarski i ruski. Vrijedi također napomenuti da takav simultan tip učenja, kakav je dvopredmetni studij, sasvim sigurno daje anketiranim mogućnost usporedbe aspekata jezičnih sustava, koji podliježu njihovu vrednovanju. Pri ocjenjivanju jezika važnu ulogu ima i motivacija izbora pojedinih (studijskih, op. prev.) smjerova, što je povezano s osobnim stavovima studenata prema jeziku. Osoba koja studira dani jezik „slučajno“, tj. nije uspjela upisati neki drugi studij, koja nije imala nikakve konkretne preferencije i sl. zasigurno će imati drukčiji pristup od osobe koja je svjesno ili iz oduševljenja odabrala dani smjer. Na pitanje koji je bio razlog izbora studija polonistike, ispitanici su naveli, među ostalim:

- ljubav prema slavenskim jezicima
- kvalificiran profesorski kadar i zanimljive kolegije
- želju za studiranjem jezika sličnoga hrvatskomu
- interes za Poljsku

⁷ Osim jezičnih studijskih smjerova koje su studenti naveli, uz polonistiku, zastupljeni su i: povijest, filozofija, informacijske znanosti, povijest umjetnosti, etnologija, fonetika i komparativna književnost.

⁸ Anketa u Prilogu 1.

- mišljenja prijatelja koji su studirali polonistiku i koji su bili vrlo zadovoljni
- mogućnost zaposlenja
- melodičnost i zvučnost jezika
- osobna iskustva vezana uz Poljsku i Poljake
- slučajnu ili spontanu odluku.

Anketa koju sam provela podijeljena je na 3 dijela:⁸

- opći, koji se tiče jezika općenito, u kojemu su ispitanici zamoljeni da ocijene pojedine elemente jezičnoga sustava te izbor odrednica „lijepoga govora“
- vezan uz ljepotu/ružnoću poljskoga jezika te ocjenu elemenata poljskoga jezičnoga sustava
- koji se odnosi na ljepotu/ružnoću materinskoga jezika (hrvatskoga) te na ocjene elemenata hrvatskoga jezičnoga sustava.

3. Rezultati istraživanja

U tablici 1 prikazani su jezici koje su ispitanici smatrali lijepima, kao i motivacija izbora. Skupini u anketi pet najčešće spominjanih jezika pripadaju poljski, francuski, talijanski, španjolski i engleski. Gotovo kod svih navedenih jezika kao obrazloženje pojavljuju se: zvučni sloj (melodičnost, zvuk, intonacija, naglasak, zvučnost)⁹, međutim kod jezika koje su ispitanici najčešće odabirali, pojavljuju se leksički sloj (rječnik, frazeologija)¹⁰ te sintaktičke i gramatičke strukture¹¹. Učestalost pojavljivanja tih elemenata jezičnoga sustava jasno pokazuje da estetski kriterij, o kojemu je bila riječ u uvodu, ima svoj odraz u istraživanjima koje sam provela. Dok se estetski kriterij odnosi uglavnom na tekstove (pisane i govorene) (Doroszewski 1950), za ispitanike su estetska mjerila jezika također kultura, literatura i osobna iskustva povezana s učenjem jezika, što, s druge strane, humanizirajuću i socijalizirajuću funkciju čini vidljivima.

⁹ Zvučna razina nije navedena uz hrvatski i slovački jezik.

¹⁰ Leksička razina nije navedena uz hrvatski, makedonski, japanski, rumunjski, turski, slovački, ukrajinski i srpski jezik.

¹¹ Sintaktičke i gramatičke strukture nisu navedene uz španjolski, hrvatski, makedonski, rumunjski, turski, japanski, slovački, srpski i ukrajinski.

Tablica 1: Jezici smatrani najljepšima zajedno s obrazloženjem izbora

Jezik	Broj odgovora	Obrazloženje anketiranih
poljski	15 osoba	zvuk, osobno iskustvo, zanimljiva fonetika i sintaksa, suglasnici, zvučnost, naglasak, sličnost hrvatskomu, kultura, povijest, <u>melodičnost, umekšavanja</u>
francuski	12 osoba	zvučnost i tečnost, melodičnost, jasna gramatička pravila, težak izgovor, bogat rječnik, intonacija, zvučnost
talijanski	10 osoba	melodičnost, naglasak, zvučnost, intonacija, rječnik, sintaksa, osobna iskustva
španjolski	8 osoba	osobna iskustva vezana uz učenje, zvučnost, rječnik, intonacija, naglasak, frazeologija, melodičnost, kultura
engleski	7 osoba	nije kompliciran, zvuk, lako pamtljiv, zvučnost, gramatičke strukture, frazeologija, duga povijest, <u>zvučnost, sintaksa</u>
ruski	4 osobe	melodičnost, zvučnost, rječnik, zvuk, pismo, sintaksa
hrvatski	3 osobe	materinski jezik (osobni osjećaji)
makedonski	3 osobe	zvučnost, nedostatak padeža, nije sličan hrvatskomu, jednostavnost
rumunjski	2 osobe	bogata književnost, melodičnost
turski	1 osoba	neobičan, zvuk
japanski	1 osoba	egzotičan, intonacija, pismo
slovački	1 osoba	osobna iskustva povezana s učenjem jezika, <u>stalni kontakt s jezikom</u>
srpski	1 osoba	naglasak
ukrajinski	1 osoba	tečnost, zvučnost

Pretpostavku da elementi jezičnoga sustava podliježu vrijednosnoj ocjeni potvrđuju i podaci sadržani u tablici 2, prema kojoj velika većina ispitanika (48 osoba) smatra da jezik može biti lijep. To se odnosi i na jezike istražene u anketi (poljski i hrvatski).

Tablica 2: Može li jezik biti lijep?

	Da	Više da nego ne	Ne baš	Ne
Ljepota jezika općenito	48 osoba	————	1 osoba	1 osoba
Ljepota poljskoga jezika	36 osoba	13 osoba	1 osoba	————
Ljepota materinskoga jezika	31 osoba	13 osoba	3 osobe	3 osobe

Rezultati istraživanja koji se tiču mišljenja o temi lijepoga izražavanja u danome jeziku predstavljeni su u tablici 3. Za studente polonistike odrednice „lijepoga govora“, po redoslijedu učestalosti odabira, jesu: bogat rječnik, briga o fonetskoj, leksičkoj,

gramatičkoj i sintaktičkoj ispravnosti, poznavanje i vješta primjena pravila komunikacijskih konvencija, sporazumijevanje na danome jeziku, bez obzira na mogućnost pogreške te korištenje isključivo ispravnih gramatičko-sintaktičkih struktura. Kao što pokazuju dolje navedeni podaci, lijep govor za ispitanike ne znači nužno i besprijekoran govor. Briga o jezičnoj ispravnosti koja ne isključuje jezične pogreške ocjenjivana je više nego korištenje isključivo ispravnih struktura, koje je izabrao najmanji broj osoba. Estetske vrijednosti, u skladu s estetskim kriterijem, povezne su s bogatim leksikom, kao i s usklađenošću s komunikacijskom situacijom, što je ujedno i odrednica ljepote i sklada iskaza prema prije citiranim istraživačima kulture jezika. Štoviše, poznavanje i vješta primjena komunikacijskih konvencija veže se uz zadovoljavanje komunikacijskih potreba, odnosno uz komunikacijsku funkciju jezika.

Tablica 3: Što znači lijepo govoriti na stranome jeziku

Odrednice „lijepoga govora“	Broj odgovora
Imati bogat rječnik	50 osoba
Koristiti isključivo pravilne gramatičko-sintaktičke strukture	30 osoba
Paziti na fonetsku, fonološku, leksičku, gramatičku i sintaktičku ispravnost	44 osobe
Komunicirati na danome jeziku bez obzira na mogućnost pogreške	32 osobe
Poznavati i pridržavati se društvenih pravila komunikacijskih konvencija (obraci ponašanja u društvu, pravila koja se odnose na komunikaciju s obzirom na dob, spol i društveni status, jezični stilovi, regionalne jezične varijante i sl.)	43 osobe

U provedenome istraživanju studenti su zamoljeni da ocijene (ljestvicom od 1 – najmanje – do 5 – najviše) ljepotu pojedinih elemenata jezika općenito, zatim poljskoga i hrvatskoga jezika. Podaci dobiveni anketom smješteni su u tablicu 4. Najvišu srednju ocjenu, čak 4.86 dobili su intonacija, naglasak i zvučnost. Također su visoko ocijenjeni izravan kontakt s društvom koje upotrebljava taj jezik (4.32), leksik (4.28), osobna iskustva povezana s učenjem jezika (4.26), književnost i kultura (4.22) te frazeologija i idiomi (4.1). Dobiveni rezultati još jedanput pokazuju da mjerilo estetske ocjene ispitanika izlazi izvan okvira ocjene isključivo jezičnih elemenata (sustavnih, inovacijskih i tekstualnih), no to se u velikoj mjeri odnosi na osobna iskustva povezana s učenjem jezika, kontakte s društvom koje upotrebljava dani jezik te s literaturom i kulturom. Time ponovno postaje vidljiva ovisnost jezika i kulture, koja je ranije obrađena. Analizirajući ocjene pojedinih jezičnih elemenata, vidimo da je hrvatski ocijenjen više od poljskoga jezika samo s obzirom na kulturu i književnost, regionalne jezične razlike te povijest jezika. Utjecaj na visoku ocjenu poljskoga jezika ima vjerojatno i karakter ispitane skupine. Sudionici studija polonistike (i drugih filologija) na Sveučilištu u Zagrebu obrazuju se i na jezičnome i na kulturnome planu (<http://wp.ffzg.unizg.hr/zslav-proba/silabi-2/>¹²). Kontakti s izvornim govornicima

¹² Skupini jezikoslovnih kolegija pripadaju: Fonologija i povijest poljskih glasova, Fonolaboratorijske vježbe i transkripcija, Fleksija i semantika vrsta riječi, Povijest poljskoga književnoga jezika,

jezika mogući su, primjerice, zahvaljujući nastavi koju održavaju poljski predavači i lektori. Sudjelovanje u brojnim projektima studentske razmjene¹³ i terenska nastava u Poljskoj omogućuju studentima razvoj međukulturne osjetljivosti.

Tablica 4: Popis ocjena ljepote poljskoga i hrvatskoga te jezika općenito (na ljestvici od 1 do 5)

ELEMENT JEZIČNOGA SUSTAVA	SREDNJA OCJENA		
	Jezik općenito	Poljski jezik	Prvi jezik (hrvatski)
SINTAKSA	2,94	3,2	3
GRAMATIČKE STRUKTURE	3,08	3,38	3,08
LESIK	4,28	4,38	4,02
FRAZEOLOGIJA I IDIOMI	4,1	4,28	4,08
INTONACIJA I NAGLASAK	4,86	4,32	4,2
REGIONALNE JEZIČNE RAZLIKE	2,56	3,28	4,06
POVIJEST JEZIKA	2,58	2,88	3,02
OSOBNJA ISKUSTVA POVEZANA S UČENJEM JEZIKA	4,26	4,52	4,02
IZRAVAN KONTAKT S DRUŠTVOM KOJE KORISTI TAJ JEZIK	4,32	4,58	4,3
KNJIŽEVNOST I KULTURA	4,22	4,18	4,3

4. Zaključak

Nema nikakve sumnje da poljski jezik podliježe vrednovanju stranaca koji se njime koriste. Dobiveni rezultati jasno pokazuju da se za hrvatske studente poljski jezik nalazi na prvome mjestu među drugim stranim jezicima koje smatraju lijepima. Treba skrenuti pozornost i na činjenicu da se, osim elemenata jezičnoga sustava koje su analizirali jezikoslovci, kao što su leksik, sintaksa, frazeologija, fonetika i fonologija i sl., pojavljuju i druge odrednice koje svjedoče o ljepoti poljskoga jezika. Za strance vrlo veliko značenje imaju osobni doživljaji povezani s učenjem, kontakt s poljskim društvom, samim time i s poljskom kulturom, tradicijom i običajima. Psihološki čim-

Opisna tvorba riječi s elementima povijesti, Sintaksa poljskoga jezika, Poljska leksikologija i frazeologija, Poljska leksikologija i frazeologija, Poljsko-hrvatske translatološke teme, Suprasintaksa, Sociolingvistika, Pragmatika poljskoga jezika i obrada pragmatičkih tekstova, Jezični svijet osjeta u poljskome i hrvatskome jeziku, Metodologija jezikoslovnoga znanstvenog rada, Etnolingvistika, Kultura jezika poljskoga.

Skupini kulturno-znanstvenih i književno-znanstvenih kolegija pripadaju: Poljska kultura i civilizacija, Uvod u studij poljske književnosti, Poljska književnost do modernizma, Poljska književnost od modernizma do postmodernizma, Uvod u teoriju književnosti i čitanje književnoga teksta, Adam Mickiewicz, Poljska drama i kazalište, Opća povijest i teorija književnosti, Suvremeni poljski roman, Poljska u 19. i 20. stoljeću, Poljska književna kritika i znanost o književnosti (metodologija), Poljska poezija 20. st.

¹³ Ovdje nije samo riječ o međunarodnim programima studentske razmjene Erasmus i Ceepus već i o suradnji s poljskim fakultetima koju iniciraju metodičari i katedre za poljski jezik i književnost u Zagrebu.

benici povezani s učenjem jezika, koji utječu na motivaciju (Lipińska 2006), utječu na estetsku ocjenu jezika. Pri tome veliku ulogu ima također razvoj sociokulturne svijesti i međukulturne osjetljivosti (ESOKJ 2001: 96). Kao što pokazuju istraživanja koja sam provela, poznavanje i ispravno korištenje foničnoga, grafičkoga, leksičkoga i gramatičkoga podsustava tek u kombinaciji s kulturom, tradicijom i poljskim običajima gradi potpunu sliku jezika i utječe na pozitivan doživljaj stranaca.

Literatura

- Bańko, M. (ur.) (2000) *Inny słownik języka polskiego PWN*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bartmiński, J. (2001) Język w kontekście kultury, u J. Bartmiński (ur.) *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bartmiński, J. (2003) Miejsce wartości w językowym obrazie świata, u J. Bartmiński (ur.) *Język w kręgu wartości*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Boryś, W. (2005) *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ciupińska, M. (2012) Kryterium estetyczne, u A. Markowski (ur.) *Nowe spojrzenie na kryteria poprawności językowej*, Warszawa: Nakład Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Council of Europe (2001) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, kształcenie*, Warszawa: CODN.
- Doroszewski, W. (1950) *Kryteria poprawności językowej*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Dubisz, S. (ur.) (2008) *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzczukowa, R. (2003) Jeszcze raz w sprawie dobra i dobroci, u J. Bartmiński (ur.) *Język w kręgu wartości*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lipińska, E. (2006) Czynniki wpływające na proces uczenia się, u Lipińska, E. i Seretny, A. (ur.) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS.
- Markowski, A. (2002) Słowo wstępne, u A. Markowski (ur.) *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski, A. (2009) *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski, A. (2012) Wstęp, u A. Markowski (ur.) *Nowe spojrzenie na kryteria poprawności językowej*, Warszawa: Nakład Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Puzynina, J. (1992) *Język wartości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puzynina, J. (1997) *Słowo-wartość-kultura*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego uniwersytetu Lubelskiego.
- Szymczak, M. (ur.) (2002) *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Izvori s interneta:

<http://wp.ffzg.unizg.hr/zslav-proba/silabi-2/> (pristupljeno 5. svibnja 2014.).

Is Polish beautiful? The Polish language in the eyes of the students of Polish philology at the University of Zagreb

The article is devoted to the concept of the beauty of language. The main purpose is an attempt to answer the question whether the Polish language is considered beautiful by foreigners. The results of the research, conducted amongst students of the Polish philology at Zagreb University, will present the opinion of native speakers of another Slavic language (Croatian) on the aspect of beauty/ugliness of the Polish language in comparison to their native language.

Key words: *beauty of language, Polish language, research, students of the Polish philology*

ANKETA

Spol M ☐ Ž ☐

Dob _____

Godina studija _____

Studijske grupe _____

1. Koje strane jezike govoriš i na kojem si stupnju?
(A1 – elementarni stupanj, A2 – početni stupanj, B1 – temeljni stupanj, B2 – samostalni korisnik, C1 – napredni korisnik, C2 – vrsni korisnik)
2. Smatraš li da jezik može biti lijep?
 - a) da
 - b) više da nego ne
 - c) ne baš
 - d) ne
3. Što odlučuje o tome da određeni jezik smatraš lijepim? Svaki od navedenih elemenata ocijeni na skali od 1 do 5!
 - a) Sintaksa
 - b) Gramatičke strukture
 - c) Leksik
 - d) Frazeologija i idiomi
 - e) Intonacija, naglasak, zvučnost
 - f) Regionalna jezična različitost
 - g) Povijest jezika
 - h) Osobna iskustva povezana s učenjem jezika
 - i) Izravan kontakt s društvom koje koristi taj jezik
 - j) Književnost i kultura
 - k) Drugo
4. Što za tebe znači „lijepo govoriti“ na nekom stranom jeziku? Izaberi i označi 4 odgovora!
 - a) Imati bogati rječnik
 - b) Koristiti isključivo pravilne gramatičko-sintaktičke strukture
 - c) Paziti na fonetičku, fonološku, leksičku, gramatičku i sintaktičku ispravnost
 - d) Komunicirati na određenom jeziku bez obzira na mogućnost pogreške
 - e) Poznavati i pridržavati se društvenih pravila komunikacijske konvencije (obrasci ponašanja u društvu, pravila koja se odnose na komunikaciju s obzirom na dob, spol i društveni položaj sugovornika, jezični stilovi, regionalne jezične varijante itd.)
 - f) Drugo
5. Koje od jezika koje znaš smatraš lijepima i zašto? Navedi najmanje 2 objašnjenja.

6. Smatraš li poljski jezik lijepim jezikom?
- a) da
 - b) više da nego ne
 - c) ne baš
 - d) ne
7. Od navedenih elemenata poljskog jezika, koji ti se elementi najviše sviđaju? Svaki od navedenih elemenata ocijeni na skali od 1 do 5!
- a) Sintaksa
 - b) Gramatičke strukture
 - c) Leksik
 - d) Frazeologija i idiomi
 - e) Intonacija, naglasak, zvučnost
 - f) Regionalna jezična različitost
 - g) Povijest jezika
 - h) Osobna iskustva povezana s učenjem jezika
 - i) Izravan kontakt s društvom koje koristi taj jezik
 - j) Književnost i kultura
 - k) Drugo
9. Zašto si se odlučio/la na studij poljskog jezika i književnosti?
10. Smatraš li svoj materinski jezik lijepim?
- a) da
 - b) više da nego ne
 - c) ne baš
 - d) ne
11. Što odlučuje o tome da svoj materinski jezik smatraš lijepim? Svaki od navedenih elemenata ocijeni na skali od 1 do 5!
- a) Sintaksa
 - b) Gramatičke strukture
 - c) Leksik
 - d) Frazeologija i idiomi
 - e) Intonacija, naglasak, zvučnost
 - f) Regionalna jezična različitost
 - g) Povijest jezika
 - h) Osobna iskustva povezana s učenjem jezika
 - i) Izravan kontakt s društvom koje koristi taj jezik
 - j) Književnost i kultura
 - k) Drugo

PRIKAZI

Hrvatska svakodnevica u vremenu i prostoru

Barbara Buršić

(Hrvatska svakodnevica. Etnografije vremena i prostora, Jasna Čapo i Valentina Gulin Zrnić, ur. Institut za etnologiju i folkloristiku, Zagreb 2013.)

U svibnju 2013. godine, u izdanju Instituta za etnologiju i folkloristiku, izašla je knjiga *Hrvatska svakodnevica: etnografije vremena i prostora*. Knjigu zanimljiva naslova, ali i sadržaja uredile su Jasna Čapo i Valentina Gulin Zrnić, poznate i priznate hrvatske etnologinje i kulturne antropologinje. Urednice su u ovaj zbornik, koji obuhvaća 291 stranicu, uvrstile 11 recentnih etnoloških i kulturnoantropoloških radova o društvenim i kulturnim fenomenima hrvatske svakodnevice. Radovi u ovome zborniku prvotno su objavljeni na francuskome jeziku u francuskome časopisu *Etnologie française* u tematskome broju posvećenome hrvatskim temama, „*Croatie: Hybridations et résistances*“ (43/2 (2013)). Neki od radova u hrvatskome su izdanju neznatno izmijenjeni ažuriranim i proširenim podacima.

Članci su tematski raznovrsni. Bave se različitim fenomenima kulturne i društvene svakodnevice Hrvatske poput pitanja identiteta – regionalnoga, nacionalnoga ili migrantskoga. Nadalje, u radovima se propituju i odnosi tradicije i ekonomije, kulturna politika, analiziraju se fenomeni pop-kulture ili književna djela koja prepleću osobne, obiteljske i povijesne događaje. Kritički se propituju i uvijek aktualne teme kao što su urbane promjene u Zagrebu, dugoročna nezaposlenost, položaj ilegalnih radnih migranata ili, primjerice, položaj Kumrovca. Svi tekstovi popraćeni su bilješkama i iscrpno navedenom literaturom. Pojedini članci popraćeni su i crno-bijelim fotografijama.

U uvodnome članku naslovljenome *Stoljeće hrvatske etnologije i kulturne antropologije* urednice J. Čapo i V. Gulin Zrnić najavljuju teme kojima su se bavili autori tekstova u ovome zborniku, naglašavajući da je riječ o radovima koji su „*etnografski utemeljeni i teorijski inspirirani ponajviše kulturnoantropološkom literaturom*“. Daju kratak pregled razvoja i pristupa u hrvatskoj etnologiji i kulturnoj antropologiji navodeći i ključne institucije u kojima se razvijala hrvatska etnologija, a to su Odsjek za etnologiju na Filozofskome fakultetu u Zagrebu i Institut za etnologiju i folkloristiku. Autorice govore o dvama smjerovima hrvatske etnologije, odnosno o tzv. dvoglavoj etnologiji, imajući na umu institucionalne i koncepcijske razlike pristupa etnologiji, kulturno-povijesni (na Odsjeku) i kulturnoantropološki pristup (u Institutu). Iako se još uvijek u široj javnosti često percipira da se hrvatska etnologija i kulturna antropologija bave samo kulturom sela, one se posljednjih desetak godina najviše bave suvremenim procesima u novim i promijenjenim društvenim, političkim i ekonomskim uvjetima života. Upravo su identitet i istraživanje suvremenosti u znanstvenoistraživačkome fokusu etnologa i kulturnih antropologa, a radovi u ovome zborniku pokazuju modernost ove discipline u Hrvatskoj. Prepletanje i dinamika različitih intelektualnih

tradicija stvorile su *specifičnu hibridnost/hibridnu specifičnost*, što je jedno od bitnih obilježja današnje hrvatske etnologije i kulturne antropologije.

Autorice triju radova koji slijede bave se postsocijalističkom tranzicijom u različitim područjima interesa. Valentina Gulin Zrnić autorica je rada „*Nema alternative*“ (Ž): *urbane promjene u Zagrebu na prijelazu stoljeća*. Urbane promjene promišlja kao odnos kontinuiteta i diskontinuiteta u gradskome tkivu, a na primjeru Cvjetnoga trga komentira aktualne promjene iz pozicije politike javnih prostora i odnosa javnoga i privatnoga interesa. Cvjetni trg, koji je u fokusu njezina zanimanja, smatra „prijeponim mjestom“ na kojemu se propituju društvene, ekonomske i političke teme. Konkretno događaje oko navedenoga trga promatra iz konteksta političkih i nacionalnih procesa kao što su tranzicija i postsocijalizam te globalnih trendova neoliberalizma, konzumerizma i razvoja civilnoga društva. Socijalne i simbolične aspekte prisutnosti običnih ljudi u sferi neformalne ekonomije analizirala je Tihana Rubić u tekstu „*Ja se snađem*“. *Neformalna ekonomija i formalna nezaposlenost u Hrvatskoj*. Neformalnu ekonomiju sagledala je i analizirala u kontekstu sigurne zaposlenosti u socijalizmu i nezaposlenosti u postsocijalizmu. Baveći se ponajprije promjenama na tržištu rada i porastom nezaposlenosti, koju je donijelo novo vrijeme, ali i položajem žene u neformalnoj ekonomiji i njezinu uključivanju u tržište rada te radom onih koji formalno ne rade i strategijama preživljavanja nezaposlenih, otkriva da su aktivnosti u sferi neformalne ekonomije nastavile svoj kontinuitet i u postsocijalističko doba. Tekst *Politička mjesta u svakodnevnoj uporabi: Titovo rodno selo u postsocijalizmu* Nevene Škrbić Alempijević bavi se još jednim mjestom prijepora. N. Škrbić Alempijević analizirala je odnos stanovnika Kumrovca prema dominantnom modelu shvaćanja Kumrovca kao simboličnoga mjesta u socijalističkome i postsocijalističkome razdoblju te istražila pozicije i međudnos perspektiva lokalnoga stanovništva i centara političke moći.

Naila Ceribašić i Tvrtko Zebec u svojim se radovima bave novim shvaćanjem tradicije. U članku *Prema istraživanju ekonomije tradicijske glazbe u postsocijalističkoj Hrvatskoj* Naila Ceribašić pozabavila se ekonomskim aspektom tradicijske glazbe. Zanima je kako se razmjenjuje glazba za novac, odnosno tijek novca na polju tradicijske glazbe nekad i danas, propitujući istovremeno teze o (ne)spojivosti jednoga s drugim. Opisujući sustav folklornoga amaterizma u tržišnim uvjetima, problematizira i tko, kada i zašto zarađuje ili plaća za tradicijsku glazbu koja u suvremenim uvjetima nije nespojiva sa zaradom. Tvrtko Zebec iz perspektive člana odbora za nematerijalnu baštinu pri UNESCO-u u članku *Etnolog u svijetu baštine. Hrvatska nematerijalna kultura u 21. stoljeću* piše o hrvatskim iskustvima u provedbi UNESCO-ove Konvencije za očuvanje nematerijalne kulturne baštine, o izazovima s kojima se susreću članovi toga odbora te važnosti etnologa u tome procesu. Na primjeru upisa nijemoga kola Dalmatinske zagore opisuje proces nominiranja i upisivanja na UNESCO-ovu listu prikazujući i praktične probleme te važnost sudjelovanja lokalnih zajednica u očuvanju i popularizaciji baštine.

Tekst Renate Jambrešić Kirin *O povijesti, ljubavi i boli u hrvatskim ženskim romanima* problematizira teme identiteta, nacionalizma i posebice ženskoga pitanja.

Analizirajući romane *Sonnenschein* Daše Drndić i *Povijest moje obitelji* Ivane Sajko, u kojima su njihove dokumentirane pripovijesti upisane u takozvanu veliku političku povijest, a istovremeno raspravljaju i o izvorima i posljedicama totalitarizama, autorica nastoji uvidjeti kako oni pridonose suvremenim raspravama o krizi ljubavi, solidarnosti i empatiji te koče li ili potiču kritičko suočavanje s prošlošću i poviješću.

Pitanjem identiteta na različitim razinama i u različitim kontekstima bave se i Sandi Blagonić, Jasna Čapo i Hariz Halilovich, Sanja Lončar i Catherine Baker. Sandi Blagonić u radu „*Kako se to mora biti Hrvat*“² *Centripetalni i centrifugalni učinci resemantizacije kolektivnih identiteta* tematizira istrijanstvo od početka devedesetih do danas. S. Blagonić izlaže tezu o modelu istrijanstva kao reakciji na dominantni model hrvatstva izražen u sintagmi „veliki Hrvat“. S takvim se, nanovo definiranim identitetom, istarsko stanovništvo ne identificira te u velikoj mjeri počinje iskazivati regionalni, istrijanski identitet. Autor odnos hrvatstva i istrijanstva smatra dinamičnim, a u uzletu ili stagnaciji istrijanstva važnu ulogu igra i odnos državne politike prema Istri. U tekstu *Lokaliziranje transnacionalizma: bosanske i hrvatske prekogranične prakse* Jasne Čapo i Hariza Halilovicha kroz različite se identifikacijske prakse bosanskih i hrvatskih prisilnih i ekonomskih emigranata propituje značaj lokalnih i nacionalnih identiteta iseljenika. Dominantnomu modelu *transnacionalnosti* autori suprotstavljaju model *translokalnosti*, naglašavajući da se lokalne i zavičajne veze („identitet odozdo“) čine jačima od nacionalnih i etničkih („identiteta odozgo“) čak i onda kad su potaknute nacionalnim interesom. U fokusu Sanje Lončar također su migranti. Njezin tekst *Etnografije hrvatskih radnih migrantica u Münchenu: važnost razvijanja društvenih mreža, novih osobnih znanja i vještina* tematizira svakodnevicu hrvatskih ilegalnih radnih migrantica koje u Münchenu obavljaju kućanske poslove. Opisujući načine uključivanja u tržište rada i snalaženje u novoj radnoj sredini, naglašava važnost održavanja transnacionalnih društvenih mreža i razvijanja različitih kompetencija i sposobnosti. Također upozorava i na potrebu preispitivanja stereotipa o hrvatskim „gastarbajterima“. Proizvodnjom identiteta pomoću popularne glazbe bavi se Catherine Baker u članku *Jezik, kulturni prostor i značenje u fenomenu cro-dancea*. Analizirajući tekstove hrvatskih *dance* pjesama iz devedesetih godina, sociolingvistički i antropološki propituje odnose i značenja engleskoga i hrvatskoga jezika u tim pjesmama te načine na koje su takve pjesme sudjelovale u konstrukciji osobnoga ili nacionalnoga identiteta.

Radovi u knjizi *Hrvatska svakodnevica: etnografije vremena i prostora* prikazali su i pokazali ono što su u uvodniku i najavile urednice ovoga izdanja: diversificiranost i dinamičnost suvremene hrvatske etnologije i kulturne antropologije. Tematski širok izbor tekstova pokazuje da su urednice vodile računa o tome da u zbornik uvrste one teme koje problematiziraju i analiziraju važna pitanja za suvremeno hrvatsko društvo, ali i znanstvene interese discipline.

Osim onima koji se stručno i znanstveno bave etnološkim i antropološkim temama, ovaj zbornik može biti koristan i lektorima koji poučavaju inojezični hrvatski, kao i neizvornim govornicima hrvatskoga jezika. Stjecanje sociokulturne kompetencije, odnosno upoznavanje i razumijevanje strane kulture, jedan je od važnijih ciljeva

nastave inoga jezika. Učeći strani jezik, istovremeno učimo i usvajamo kulturu. Jezik i kultura međusobno se prožimaju i bez razumijevanja kulture ne možemo potpuno razumjeti i usvojiti ni jezik. Budući da su u zborniku zastupljene različite kulturološke teme (životni standard, nezaposlenost, tradicijska glazba, aktivizam, žensko pismo, „gastarbajteri“ i sl.), članci iz zbornika mogli bi poslužiti i lektorima u pripremi i osmišljavanju nastave kulture, a na naprednijim stupnjevima učenja jezika i kao autentičan tekst koji može biti polazište za gramatičke ili leksičke teme. Sve to može potaknuti neizvorne govornike na daljnja istraživanja različitih fenomena hrvatske kulture te pridonijeti boljem razumijevanju hrvatskog društva.

Dijalogom do jezika

Jelena Cvitanušić Tvico

(A. R. Bagdasarov: ***Hrvatski jezik: Tečaj za početnike***
Sankt–Peterburg: Karo, 2011.)

Izdavačka kuća Karo iz Sankt–Peterburga objavila je 2011. godine udžbenik za učenje hrvatskoga jezika autora Artura Rafaelovića Bagdasarova, izrazito plodna ruskoga jezikoslovca i kroatista, čija djela predstavljaju važan doprinos istraživanju i poučavanju hrvatskoga jezika. O važnosti njegova stvaralaštva svjedoče brojni stručni i znanstveni tekstovi o hrvatskome jeziku, rječnici, gramatike, jezični savjetnici i pravopisni priručnici te izvorna i prijevodna beletristika, što u svojem prikazu Bagdasarovljeva djela *Hrvatski književni jezik*, *Variranje književne norme u hrvatskom jeziku druge polovice 20. stoljeća* u časopisu *Filologija* 2007. godine naglašava i slavni hrvatski jezikoslovac Stjepko Težak.

Svoj udžbenik za učenje hrvatskoga jezika naslovljen *Hrvatski jezik: Tečaj za početnike*, namijenjen govornicima ruskoga, autor započinje predgovorom u kojemu objašnjava da je predviđen za poučavanje jezika u organiziranim didaktičkim uvjetima, dakle, na nastavi jezika koju izvodi kompetentan predavač, no da ga je moguće koristiti i za samostalno učenje hrvatskoga jezika. Kao osnovni cilj udžbenika autor navodi stjecanje međukulturne komunikacijske kompetencije na početnome stupnju učenja jezika (upravo se kulturna motivacija za učenje jezika, tj. težnja za izravnim iskustvom s kulturom stranoga jezika smatra najčešćom kod govornika drugih slavenskih jezika, slavista te potomaka hrvatskih iseljenika). Ne iznenađuje stoga da svaka od 12 lekcija u prvome dijelu udžbenika naslovljenom *Hrvatski u dijalogima* započinje upravo dijalogom ili informativnim tekstom, čime se naglasak stavlja na komunikacijski pristup poučavanju koristeći kulturološki gledano autentične komunikacijske situacije, kao i autentične forme usmenoga monološkoga izražavanja (pisanje životopisa i sl.). Lekcije su tematski organizirane, a teme koje se obrađuju jesu: upoznavanje, kolodvor, zračna luka, hotel, pošta i telefon, robna kuća, kavana i restoran, medicinska pomoć, obitelj, hrvatski blagdani, stan, grad, Republika Hrvatska te državno uređenje. U svakoj se lekciji važnost pridaje uvježbavanju svake jezične vještine. Slušanjem uvodnih dijaloga i tekstova snimljenih na CD-u (mnogi od njih u cijelosti su ili s minimalnim izmjenama sadržaja preuzeti iz Croaticumova udžbenika *Hrvatski za početnike* autorica Marice Čilaš Mikulić, Milvije Gulešić Machate, Dinke Pasini i Sande Lucije Udier – takav se metodološki postupak u udžbenicima za učenje stranoga jezika ne susreće i u najmanju je ruku neobičan) moguće je vježbati razumijevanje slušanoga teksta i usvajati ispravan izgovor i intonaciju. Razumijevanje čitanoga teksta te usvajanje i uvježbavanje novoga vokabulara omogućuju mali rječnici novih riječi (prijevod s hrvatskoga na ruski) te tablice sa specifičnim vokabula-

rom, kolokacijama, ustaljenim izrazima i frazemima. Primjena novoga vokabulara uvježbava se različitim tipovima leksičkih vježba kao što su odgovaranje na pitanja o pročitanoj sadržaju, prepričavanje istoga te usmeno iznošenje mišljenja o pročitanoj. Potonjim se naglasak stavlja na pragmatičnu kompetenciju govornika, točnije, razvijanje diskursne kompetencije (organiziranost i strukturiranost poruka te njihova prilagođenost kontekstu), kompetencije planiranja (nizanje poruka u skladu s interakcijskim i transakcijskim shemama) te funkcionalne kompetencije (komunikacijska korisnost poruka).

Da je riječ o eklektičnome pristupu poučavanju koji bi se mogao nazvati leksičko-gramatičko-prijevodnim, potvrđuju vježbe i tekstovi na kraju svake lekcije namijenjeni prevođenju (s hrvatskoga na ruski i obrnuto) kao i usporedbe struktura i izraza u ovim dvama jezicima čime se dokazuje i prisutnost kontrastivnoga pristupa poučavanju. Takav se pristup, s obzirom na srodnost jezika i njihove brojne razlike i sličnosti u strukturama te postojanje velikoga broja lažnih prijatelja na leksičkoj razini, može ocijeniti iznimno korisnim. Ako se uzme u obzir da su dva načina učenja značenja izravno iskustvo i prijevod, moglo bi se reći da je ovdje riječ o kombinaciji tih dvaju pristupa jer se učenika kroz tekstove i dijaloge izlaže autentičnim komunikacijskim situacijama, ali se radi upoznavanja značenja nekih jezičnih jedinica učenici služe i metodom izravnoga prijevoda na materinski ili s materinskoga jezika.

Tu se, međutim, u pitanje može dovesti kriterij odabira leksika namijenjenoga usvajanju na početnoj razini učenja, točnije razmatranje kriterija čestotnosti i korisnosti riječi jer se teško oteti dojmu da su pojedini tekstovi, s postojećom količinom novoga leksika (mnoga su istraživanja pokazala da pojavnost novih riječi u tekstu ne bi trebala prijeći 5 posto od ukupnoga rječnika učenika) prezahtjevni za razinu učenja za koju su namijenjeni.

U drugome su dijelu udžbenika naslovljenome *Pravopis, zvukoslovlje i razgodci*, podijeljenome u dvije lekcije, opisana osnovna pravopisna, fonetska i fonomorfološka načela hrvatskoga jezika. U tekstualnome i tabličnome obliku objašnjeno je pisanje hrvatskih glasova i pisanje zareza u rečenicama, mjesto nastanka i izgovor govornih glasova, naglasni sustav, jednačenja po zvučnosti i mjestu tvorbe, pisanje i skraćivanje slogova s refleksom jata, nepostojano *a* i *e* te vokalizacija, palatalizacija, sibilizacija i jotacija. Na kraju su ponuđene vježbe slušanja namijenjene uvježbavanju mjesta i vrste naglaska, kao i izgovoru slivenika i zvonačnika u nekim riječima te vježba pisanja namijenjena usporedbi i uočavanju razlika pri pisanju riječi kao što su *ti, mi, biti, riba* i sl. u hrvatskome i ruskome jeziku.

Treći je dio udžbenika pod nazivom *Oblikoslovlje* podijeljen u 18 lekcija u kojima su opisane vrste riječi (imenice, pridjevi, zamjenice, brojevi, glagoli i prijedlozi), glagolska vremena i načini (prošlo i buduće vrijeme, imperativ i kondicional), glagolski prilozi, glagolski pridjevi te neke osobitosti hrvatske sintakse s naglaskom na mjesto enklitika u rečenici. Riječ je o vrlo detaljnim gramatičkim opisima kakvi su karakteristični za gramatike i druge jezikoslovne priručnike, a manje za udžbenike. Tako se sve vrste sklonidaba prikazuju tablično (padeži se navode tradicionalnim redoslijede-

dom), sa svim svojim osobitostima i iznimkama dok se kod pridjeva odmah navode i svi oblici stupnjevanja. U 9. su lekciji opisani svi brojevi, a tablično se prikazuju čak i sklonidbe brojeva jedan, dva, tri i četiri.

Glagoli su podijeljeni u tri vrste (1. tip *jesti* i *piti*; 2. tip *nositi*; 3. tip *kuhati*) čije se sprezanje prikazuje, također, tablično uz napomenu da postoji i tip glagola kod kojih se provodi jotacija (kao primjeri navode se glagoli *mahati*, *ticati*, *skakati*, *zobati*...) te glagoli koji u infinitivu završavaju na -ći (*peći*, *moći*, *strići*). Tablično je prikazano i sprezanje glagola *biti* i *htjeti* (naglašeni i nenaglašeni oblik).

Nakon svake su lekcije u gramatičkome dijelu ponuđene različite vrste vježba za utvrđivanje naučenoga uključujući i one u kojima se izolirane rečenice prevode s ruskoga na hrvatski i obrnuto.

Iako je u opisu udžbenika rečeno da se može upotrebljavati i za samostalno učenje, gramatički dio nikako tomu nije namijenjen jer je riječ o iznimno detaljnu opisu za koji se ne može zaključiti da poštuje načela prototipnosti, čestoće i postupnosti.

Na samome je kraju udžbenika hrvatsko-ruski frazeološki rječnik te hrvatsko-ruski i rusko-hrvatski rječnici koji, naravno, olakšavaju razumijevanje za ovu razinu često vrlo zahtjevnih tekstova, kao i rješavanje vježba prevođenja.

Može se zaključiti da su govornici ruskoga jezika, koji žele naučiti hrvatski jezik, od A. R. Bagdasarova dobili vrlo koristan udžbenik koji će potaknuti razvoj njihove komunikacijske kompetencije na hrvatskome jeziku i pridonijeti njihovu razumijevanju hrvatskoga kulturnoga konteksta. Osobitu će korist, međutim, imati oni koji se bave prevoditeljskom djelatnosti i na koje bi ovaj vrlo napredan leksički i gramatički materijal mogao djelovati ne zastrašujuće, već poticajno i izazovno.

Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1

Marica Čilaš Mikulić

(*Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1*, ur. Ana Grgić, Milvia Gulešić Machata, Iva Nazalević Čučević, FF press, 2013.)

Priručnik *Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1* prvi je opis neke referentne razine hrvatskoga kao inoga napravljen prema razinama *ZEROJ-a*, izrađen prema protokolu opisanome u *Vodiču* Vijeća Europe. Europska unija preporučuje svim zemljama članicama izradu ovakvih priručnika kako bi se njihovi jezici mogli poučavati na što transparentniji i specificiraniji način kao strani jezici, o čemu u predgovoru priručnika govori profesor emeritus Jean-Claude Beacco sa Sveučilišta Sorbonne Nouvelle.

Urednice priručnika (A. Grgić, M. Gulešić Machata i I. Nazalević Čučević) u zahvali ističu stručnu pomoć u izradi priručnika profesora emeritusa Jean-Claudea Beaccoa i prof. dr. sc. Zrinke Jelaske, profesorice na Katedri za hrvatski standardni jezik Odsjeka za kroatistiku i vodeće stručnjakinje za hrvatski kao ini jezik.

Priručnik je nastao u okviru projekta *Metodologija i izrada udžbenika i testiranja za hrvatski kao drugi i strani jezik* voditelja prof. dr. sc. Ive Pranjkovića, profesora na Katedri za hrvatski standardni jezik Odsjeka za kroatistiku.

Priručnik ima 315 stranica. Sadržaj je podijeljen na 10 poglavlja, a čine ga još, uz zahvalu i predgovor, popisi kratica i znakova, dva dodatka i bilješke o autoricama. Šest je autorskih poglavlja, a četiri su rezultat timskoga rada.

Priručnik je rezultat petogodišnjega istraživanja, a namijenjen je sastavljačima programa, nastavnicima, mentorima i povjerenstvima kao i učenicima koji planiraju samostalno učenje. Autorice ističu da je *Okvir* opis, a ne propis te nastoji biti otvoren i fleksibilan, namijenjen različitim govornicima razine B1.

U prvome poglavlju *Značajke i namjena priručnika* urednice objašnjavaju sposobnosti govornika razine B1. Govornik razine B1, primjerice, može pratiti glavne ideje tijekom rasprave ako sudionici govore standardnim jezikom i jasno izražavaju svoje misli. Može se snaći u nepredvidljivoj situaciji u javnome životu, može se nepripremljen uključiti u razgovor o poznatim temama itd. Autorice su istraživale i analizirale kategorije pojedinih izričaja i diskursa, tzv. mikrofunkcije (u *Okviru* nazvane jezične funkcije) i makrofunkcije (strukturirani nizovi radnji poput razmjene informacija u govornome diskursu ili razmjena poruka u pisanome diskursu i sl.) konzultirajući okvire i pragove za sporazumijevanje nekih drugih jezika.

Drugo poglavlje *Opis razine B1 prema ZEROJ-u: komunikacijska kompetencija, jezične aktivnosti i strategije, kontekst korištenja jezikom, tekst*, autorice Ive Nazalević Čučević, opisuje sastavnice komunikacijske kompetencije i upućuje na poglavlja koja ih obrađuju – primjerice lingvistička sastavnica obrađuje se u poglavljima *Opći pojmo-*

vi, *Gramatička kompetencija*, *Posebni pojmovi* i *Izgovorna kompetencija*, sociolingvistička u poglavlju *Sociokulturne kompetencije*, a pragmatična u poglavljima *Pragmatična kompetencija* i *Jezične funkcije*. U ovome se poglavlju navode komunikacijske aktivnosti i strategije u govorenju i pisanju te tekstovi govorne i pisane proizvodnje koje govornik razine B1 može prema preporukama i ljestvicama iz ZEROJ-a razumjeti, npr. kratke informacije vezane uz svakodnevni život, kraće rasprave na standardnome jeziku, jednostavne radijske i televizijske žanrove, kratke prozne tekstove ili suvremene jednostavne lirske tekstove itd.

U trećemu poglavlju *Pragmatična kompetencija* autorica Iva Nazalević Čučević tumači ovisnost ove kompetencije o jezičnoj i sociolingvističkoj. Pragmatičnu kompetenciju dijeli na diskursnu i funkcionalnu navodeći pritom neke strane i domaće autore koji su se bavili analizom diskursa (Grice 1975, Brown i Yule 1983, Silić 2006, Badurina 2008 i dr.). Govornik razine B1 u hrvatskome jeziku trebao bi biti upoznat s nekim osobitostima personalnoga podstila administrativno-poslovnoga stila hrvatskoga jezika, s nekim osobitostima novinarsko-publicističkoga stila, s određenim karakteristikama proznoga podstila književnoumjetničkoga funkcionalnoga stila te s nekim osobitostima razgovornoga stila hrvatskoga jezika, zaključuje autorica.

U izradi četvrtoga poglavlja *Jezične funkcije* sudjelovale su Marinela Aleksovski, Ivančica Banković-Mandić, Ines Carović, Jelena Cvitanušić Tvico, Ana Grgić, Milvia Gulešić Machata, Aida Korajac i Iva Nazalević Čučević. U izboru jezičnih funkcija vodilo se računa o registru (varijetetu), morfosintaktičkoj složenosti, učestalosti i sl. Autorice napominju da se jezične funkcije ne poučavaju izolirano, već se prema potrebi uklapaju u različite tekstove. Jezične funkcije obrađuju se u šest skupina, a to su: *razmjenjivanje informacija*, *razgovor o mišljenjima i stajalištima*, *razgovor o osjećajima i stanjima*, *razgovor kojim se utječe na tijek događaja*, *razgovor u društvenim ritualima* i *oblikovanje razgovora*. Svaka skupina ima nekoliko podskupina, npr. *razgovor o mišljenjima i stajalištima* obrađuje, među ostalim, slaganje s pozitivnom tvrdnjom, slaganje s negativnom tvrdnjom, neslaganje s pozitivnom tvrdnjom, neslaganje s negativnom tvrdnjom. Jezične su funkcije izvrsno grafički oblikovane. S lijeve se strane nalazi formula koja se s desne strane oprimjeruje. Ono što prema autoricama pripada razini B1 otisnuto je masnim slovima, a funkcije koje su poznate govornicima nižega stupnja otisnute su običnim slovima. Primjeri su katkad navedeni i u dijaloškoj formi.

Peto poglavlje *Opći pojmovi* također je nastalo zajedničkim promišljanjem više autorica (M. Aleksovski, I. Banković-Mandić, J. Cvitanušić Tvico, A. Grgić, M. Gulešić Machata, A. Korajac i I. Nazalević Čučević). U njemu se donosi popis riječi koji je govornicima potreban u komunikacijskim situacijama navedenima u prethodnome poglavlju. Autorice navode da to nije rječnik već popis riječi koje se predlažu za poučavanje na ovoj razini. Popis riječi nalazi se u kanonskome obliku s lijeve strane, a kontekstualiziran je s desne strane. Uz neke se pojmove navodi i struktura unutar koje se ovi pojmovi isključivo ili najčešće javljaju. U ovome se poglavlju obrađuju sljedeće skupine pojmova: egzistencijalni, količinski, prostorni, vremenski, kvalitativni, mentalni pojmovi, osjećaji i govorenje te odnosi. Također su masnim slovima

otisnute riječi kojima bi govornik ove razine trebao ovladati, a obično su otisnute riječi kojima su ovladali govornici niže razine. Uočljivo je da su autorice u primjerima vodile računa o podjednakoj zastupljenosti muškoga i ženskoga roda, podjednakoj zastupljenosti hrvatskih gradova i regija te učestalosti izričaja.

U šestome poglavlju *Gramatička kompetencija* autorica Sanda Lucija Udier donosi pregled gramatičkoga sadržaja kojim ovladavaju govornici hrvatskoga jezika na razini B1, tj. koji im je potreban za ostvarivanje komunikacijskih ciljeva predviđenih za njihovu razinu. Tumačenje da je na razini B1 osnovna morfologija hrvatskoga jezika dobro usvojena te da na razini B1 hrvatskoga jezika morfologija prevladava nad sintaksom autorica potkrepljuje nekim suvremenim istraživanjima hrvatskoga kao inoga. Na razini B1 sintaktičke se i morfološke kompetencije dalje razvijaju i proširuju te povezuju sa semantičkom kompetencijom kao što je, primjerice, poznavanje glagolskih oblika u funkciji izražavanja vremena, načina, aspektualnosti i modalnosti, ali i dalje vodeći se kriterijem učestalosti, pa se primjerice u *Okviru* ne navode svi vidski parnjaci. Uz usvajanje različitih obrazaca jednostavne rečenice usvajaju se i pojedine vrste složenih rečenica te vezivni gramatički i leksički elementi – veznici, konektori i deikse.

Sedmo poglavlje *Posebni pojmovi* donosi pojmove koji govornicima omogućuju prijelaz prema mogućnosti izražavanja složenijih misli i tema od onih svakodnevnih, pa se tu nalazi leksik povezan s posebnim područjima života. Autorice naglašavaju da to nije rječnik već samo popis leksičkih elemenata uobličen u 15 podskupina potreban za realizaciju komunikacijskih zadataka na razini B1. Pojmovi koji se uvode na razini B1 otisnuti su masnim slovima.

Osmo poglavlje *Izgovorna kompetencija* autorice Ivančice Banković Mandić objašnjava što sve prema ZEROJ-u uključuje fonetska kompetencija. Između ostaloga, rečeničnu prozodiju, prozodiju riječi obilježja glasova itd. Izgovor govornika ove razine trebao bi biti razumljiv, ali se strani naglasak još osjeća. Govornici bi trebali poznavati pravopisne konvencije i razumjeti konvencionalni sustav za bilježenje izgovora i mjesta naglasaka. U poglavlju se govori o diferencijaciji standardnoga izgovora na klasični i tzv. prihvaćeni te o glavnim razlikama tih dvaju sustava. Uz koristan pregled fonetske literature poglavlje donosi i nekoliko zanimljivih grafičkih rješenja kao što je prikaz vokalskoga trokuta s frekvencijama prvoga i drugoga formanta kao akustičkih obilježja koja određuju boju glasova. U poglavlju se donosi i popis glasova hrvatskoga jezika s učestalosti u postocima u hrvatskome standardnome govoru s primjerima u neutralnome položaju. Navedeni su primjeri uvježbavanja nekih fonoloških opreka, primjeri čistih glasovnih promjena koje se ne provode u pismu te glavni naglasni obrasci rečenica. Dano je nekoliko korisnih uputa o redoslijedu poučavanja i korekcije izgovora.

Deveto poglavlje Sande Lucije Udier *Pravopisna kompetencija* donosi kratak, ali vrlo koristan pregled hrvatske pravopisne norme vezane uz pisanje riječi i rečenica, interpunkcijske znakove, pisanje velikoga i maloga početnoga slova te bilježenje kratica čije se poznavanje očekuje od govornika na razini B1. Pravopisna je kompetencija

sastavni dio jezične kompetencije, a, kako autorica ističe, govornik na razini B1 može napisati tekst koji je razumljiv poštujući osnovne pravopisne propise da ga se može lako pratiti.

U desetome poglavlju *Sociokulturna kompetencija* Milvia Gulešić Machata obrađuje pet sastavnica međukulturne sposobnosti (aktivnu, etnolingvističku relativnu, interpretativnu i međukulturnu) i daje pregled literature istraživanja sociokulturne kompetencije koje je u posljednjih nekoliko desetljeća doživjelo pravi procvat. Ističe da suvremena nastava hrvatskoga kao inoga jezika podrazumijeva plansko i strukturirano ovladavanje činjenicama za hrvatsku kulturu i razvijanje sociokulturne kompetencije od početka učenja hrvatskoga jezika. Autorica navodi izbor kulturnih sadržaja kojima bi govornik razine B1 mogao ovladati, ali navodi da je prethodno potrebno napraviti analizu potreba korisnika. Objašnjava da se ovom kompetencijom može ovladati i na prvome jeziku, a ne nužno na jeziku koji se uči.

Dodatak 1 i Kazalo pojmova izradile su Ines Carović, Jelena Cvitanušić Tvico i Jadranka Brnčić. U njemu se nalaze riječi, kolokacije i frazemi iz primjera u 4., 5., 6., i 7. poglavlju. Svakomu je pojmu podcrtan naglašeni vokal i navedena stranica na kojoj se spominje.

Aida Korajac izradila je popis udžbenika i priručnika za učenje hrvatskoga kao inoga jezika.

Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1 vrlo je koristan, nezaobilazan i pregledan priručnik za sve koji se bave poučavanjem i ispitivanjem znanja hrvatskoga kao inoga (sastavljačima programa, nastavnicima, mentorima i ispitnim povjerenstvima) ali i samostalnim učenjem hrvatskoga kao inoga ili poučavanjem bilo kojega stranoga jezika. Na kraju spomenimo da skupina istraživačica radi na izradi opisnoga okvira referente razine B2, što je još jedan važan i velik korak u standardizaciji poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika.

Negacija u engleskome i hrvatskome jeziku

Iva Nazalević Čučević

(Irena Zovko Dinković: *Negacija u jeziku: Kontrastivna analiza negacije u engleskome i hrvatskome jeziku*, Hrvatska sveučilišna naklada: Zagreb 2013.)

1. Uvod

Irena Zovko Dinković docentica je na Katedri za engleski jezik Odsjeka za anglistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, gdje predaje kolegije iz sintakse i psiholingvistike. U svojem znanstvenome radu posvećena je kontrastivnoj analizi sintakse engleskoga i drugih jezika, semantičkim i pragmatičkim aspektima jezika te suodnosu jezika, uma i kulture. Godine 2007. doktorirala je s disertacijom naslovljenom *Negacija u engleskom i hrvatskom jeziku*. Analiza negacije u hrvatskome i njezina usporedba s engleskim tema je i njezine knjige objavljene 2013. *Negacija u jeziku: Kontrastivna analiza negacije u engleskome i hrvatskome jeziku*. Usporedba negacije u hrvatskome i engleskome jeziku obuhvaća opis položaja i uporabe negacije, sredstava njezina izražavanja, doseg negacije, odnos negativne riječi s finitnim glagolom te odnos negacije i pragmatike. Dajući iscrpan opis negacije u hrvatskome jeziku, knjiga Irene Zovko Dinković predstavlja i prvu sustavnu i cjelovitu analizu negacije u hrvatskome jeziku. Opis rečenične negacije u hrvatskome i engleskome jeziku, te u nešto manjoj mjeri negacije na leksičkoj i sastavničkoj razini, autorica temelji ponajprije na funkcionalnim pristupima koji naglašavaju komunikacijski vid jezika, a sintaksu proučavaju kroz međudjelovanje sa semantikom i pragmatikom. U ovome će se prikazu najviše pozornosti posvetiti autoričinoj analizi negacije u hrvatskome jeziku. Primjeri koji se navode u prikazu preuzeti su iz knjige.

2. Struktura knjige

Građa je knjige predstavljena u pet poglavlja. Sadržaj je poglavlja problemski razložen na potpoglavlja. U prvome poglavlju autorica jezgrovito i jasno uvodi u problematiku tretiranu u knjizi navodeći poticaje za razmatranje negacije u jeziku i naznačujući teorijski okvir, strukturu knjige te aktualnost i vrijednost opisa negacije u hrvatskome i njegovu usporedbu s engleskim, ali i s drugim jezicima. U drugome poglavlju razmatra vezu između logičke negacije i negacije u jeziku. Treće poglavlje donosi pregled raznih tumačenja negacije u engleskome jeziku u okviru važnijih teorija formalnoga i funkcionalnoga usmjerenja. U četvrtome poglavlju sustavno obrađuje različite vidove negacije u hrvatskome standardnome i govorenome jeziku te utvrđuje sličnosti i razlike između negacije u hrvatskome i engleskome jeziku, analizirajući koliko su teorijske postavke utemeljene na svojstvima engleskoga primjenjive na hr-

vatski jezik. Peto, zaključno, poglavlje predstavlja sustavnu, konciznu i uvjerljivu sintezu svih relevantnih spoznaja i činjenica o negaciji u jeziku iznesenih u prethodnim poglavljima. Knjiga sadrži popis literature. Obaseže 261 stranicu.

2.1. Prvo poglavlje

U prvome poglavlju (*Uvod*) autorica ističe da je negacija, kao predmet proučavanja logike, filozofije i lingvistike, još uvijek nerasvijetljena pojava. Posebno je marginaliziranom i neobrađenom nalazi u hrvatskome jezikoslovlju. Obrazlaže da knjigu započinje prikazom tumačenja negacije u engleskome jeziku, jer je negacija u engleskome izuzetno dobro obrađena, a nastavlja sustavnim prikazom negacije u hrvatskome jeziku, razmatrajući i neka osnovna pitanja koja povezuju negaciju u jeziku s logičkom negacijom. Ukratko naznačuje teorijski okvir svojega opisa negacije uz napomenu da prednost daje funkcionalnim pristupima koji uvažavaju komunikacijski vid jezika, ključan za razumijevanje lingvističke negacije. Kao predmet proučavanja izdvaja položaj niječne jedinice u rečenici i doseg, odnos negativne riječi s finitnim glagolom te odnos negacije i pragmatike. Ističe da je naglasak na pojavama niječne polarnosti, dvostruke negacije, niječnoga slaganja te odnosa negacije i informacijske strukture. Navodi da je analiza negacije u hrvatskome jeziku utemeljena najvećim dijelom na *Hrvatskome nacionalnome korpusu* (HNK) te manjim dijelom na primjerima preuzetima iz medija i jezične prakse te da se iscrpno opisuju položaj i uporaba negacije, sredstva njezina izražavanja i slavenski genitiv, negacija u rečenicama različite priopćajne svrhe, niječni neodređeni izrazi, dvostruka negacija i niječno slaganje, dok su u nešto manjem obimu obrađeni odnos negacije i modalnih glagola, negacije i kvantifikatora, sastavnička negacija, inherentno niječne riječi te ekspletivna negacija. Smatra da će knjiga pridonijeti boljem razumijevanju negacije u jeziku, temeljitijemu tumačenju negacije i njezina suodnosa s ostalim dijelovima jezičnoga sustava u hrvatskome, kroz usporedbu s engleskim i s drugim jezicima, te boljem razumijevanju čimbenika koji utječu na sintaktičko izražavanje negacije u jezicima općenito.

2.2. Drugo poglavlje

U uvodnome dijelu drugoga poglavlja, *Negacija u logici i lingvistici*, autorica najavljuje da će se u poglavlju razmatrati pitanja koja se odnose na Aristotelove pojmove suprotnosti i proturječnosti, postojanje (ili nepostojanje) simetričnosti između potvrdnih iskaza i činjenica i njihovih niječnih parnjaka te na prirodu nepostojanja stvari u izvanjezičnoj stvarnosti, tj. negaciju u jeziku. U potpoglavljima *Suprotnost i proturječnost*, *Priroda niječnih tvrdnji*, *Odnos potvrdnoga i niječnoga* te *Negacija u prirodnim jezicima* autorica raščlanjuje odnose u logici i jeziku. Navodi kako je određenje negacije različito unutar tih dviju disciplina unatoč tvrdnji da je potvrdnost temeljna jer prethodi (logički i ontološki) negaciji koja je iz nje izvedena. Utvrdivši da je negacija u jeziku mnogo složenija pojava, koju je teže preciznije odrediti, daje sažet pregled tumačenja negacije u anglofonij jezičnoj literaturi te u hrvatskome jezikoslovlju. Zaključuje da

negacija u prirodnim jezicima obuhvaća raznorodne pristupe načinu njezina izražavanja i prikazivanja, sintaktičkim posebnostima, značenjskim implikacijama i pragmatičnoj ulozi koju ima u komunikaciji i mišljenju te smatra da bi bilo najprihvatljivije rečeničnu negaciju tumačiti kao logički postupak kojim na značenjskoj razini predikat odriče subjektu neko inherentno ili privremeno svojstvo, poriče neki njegov čin ili postojanje situacije te da se na sintaktičkoj razini rečenična negacija ostvaruje stavljanjem niječne čestice *ne* neposredno ispred predikata. Smatra da u prirodnim jezicima svaka niječna tvrdnja ne pretpostavlja nužno svoj potvrdni parnjak niti ima uvijek negativno značenje, tj. da govornici pri izricanju niječne tvrdnje polaze od situacije u izvanjezičnome svijetu, a ne od potvrdne tvrdnje koju preoblikuju. Navodi i kako negacija u jeziku obuhvaća pojave koje u logici nisu prisutne (npr. ekspletivna negacija) te kako su neke pojave dijelom zajedničke i jednoj i drugoj disciplini (npr. dvostruka negacija, niječno slaganje). U potpoglavlju *Formalni i funkcionalni pristupi u lingvistici* daje pregled tih dvaju temeljnih usmjerenja u sintaksi, iz kojih se, uglavnom na temelju engleskoga jezika, iznjedrila većina općeprihvaćenih postavki o jezičnoj negaciji.

2.3. Treće poglavlje

Treće poglavlje, *Negacija u engleskome jeziku*, čini pregled sredstava izražavanja negacije u engleskome jeziku, analizu položaja i dosega niječne riječi, pregled opisa negacije u teorijama koje mahom slijede utjecaj generativne gramatike, a koje nastoje utvrditi sintaktički status negacije, te pregled opisa negacije u teorijama ograničenja i funkcionalnim pristupima. U nastavku se poglavlja detaljnije analiziraju odnos negacije i pragmatike, pristup negaciji s gledišta informacijske strukture, pregled jedinica niječne polarosti, te prikaz pojava dvostruke negacije i niječnoga slaganja, teme čija je analiza utemeljena na semantičkome tumačenju negacije lingvista funkcionalnih pristupa.

Analizu negacije u engleskome Irena Zovko Dinković započinje sustavnim prikazom sredstava izražavanja negacije. Razglaba o problemima razvrstavanja negativnih riječi *no* i *not* u određenu vrstu dotičući se i njihova podrijetla. Navodi i ostale načine izražavanja negacije u engleskome. To su neodređene zamjenice, pridjevi, prilozi (npr. *no one, none, nothing*), prilozi tipa *scarcely* i *hardly*, te leksička sredstva koja podrijetlom nisu niječne riječi, ali nose niječno značenje (npr. *doubt, deny*). Navodi kako se negacija u engleskome jeziku izražava sintaktički, odnosno niječnom česticom bez fleksije, pri čemu finitni glagol ostaje isti kao u potvrdnoj rečenici, te konstrukcijama s niječnom česticom i *lažnim* pomoćnim glagolom *do*. Negacija se u engleskome iskazuje i morfološki, tj. niječnim afiksom *-n't* na pomoćnome i modalnome glagolu.

O pomoćnome glagolu *do* i skraćenom obliku riječi *not -n't* (kontrahirana negacija), njihovoj uporabi i statusu u relevantnim teorijama, autorica govori u zasebnim potpoglavljima.

U nastavku poglavlja autorica podsjeća na važnost položaja niječne riječi u proučavanju negacije, koja proistječe iz toga što je relativno fiksna i u jezicima koji imaju slobodan red riječi te zato što niječna riječ na istome položaju može imati različit doseg nad ostalim dijelovima rečenice (npr. *Linda may not go to the party*), pri čemu se

mijenja i moguće značenje rečenice. Zovko Dinković navodi kako je pitanje mjesta niječne riječi u rečeničnoj strukturi usko povezano s tumačenjima njezina sintaktičkoga statusa, kojima se posvećuje iznoseći argumente pristupa koji negaciju tumače kao funkcionalnu projekciju NegP (niječni izraz) u prikazu sintaktičke strukture i onih koji negaciju smatraju jednim od univerzalnih (modalnih) operatora, te ih sve kritički propituje. U tome smislu daje prikaz tumačenja rečenične negacije u okviru ranih generativnih teorija (referira se na pretpostavke i tumačenja N. Chomskog, E. S. Klime, J. J. Katza, P. Postala), teorije načela i parametara (navodi stavove N. Chomskoga, J. Y. Pollocka, J. Ouhalle, M. I. Lake, L. Haegeman, R. Zanuttini), minimalističkoga programa (N. Chomsky) i teorija ograničenja (J. B. Kim). Za razliku od teorija koje su neposredno proizašle iz generativne gramatike ili slijede njezin utjecaj, odnosno teorije načela i parametara, a koje zanima položaj negacije, funkcionalne pristupe zanima njezin doseg, međudjelovanje s pojavnostima poput modalnosti ili informacijske strukture te problem niječnoga slaganja i niječne polarnosti. Prije analize problema koji zaokupljaju teoretičare funkcionalnoga usmjerenja, autorica daje sažet uvod u funkcionalnu gramatiku i njezino tumačenje negacije s obzirom na pitanje predikacije, modalnosti i dosega (referira se na S. C. Dika, M. A. K. Hallidaya, F. De Haana, K. Lambrechta). U zasebnim se poglavljima usredotočuje na odnos negacije i pragmatike (izdvaja stavove i tvrdnje N. Burton-Roberts, L. R. Horna, R. Carston, M. P. Jordana) te negacije i informacijske strukture (osvrće se na mišljenja K. Lambrechta, R. D. Van Vallina i R. J. LaPolle), obrađuje distribuciju i uporabu jedinica niječne polarnosti (navodi zaključke J. Hoeksema, P. Kahrela) te dvostruku negaciju i niječno slaganje (referira se na tumačenja W. A. Ladusawa, T. van der Woudena i F. Zwartsa, H. De Swart, A. Giannakidou).

Na kraju poglavlja autorica obrazlaže zbog čega prednost daje funkcionalnim pristupima nad generativnima kad je riječ o negaciji, ali i ostalim pojavnostima u jeziku. Smatra da je odnos između fiksnoga položaja negacije i njezina dosega i značenja nemoguće protumačiti samo položajem niječnoga morfema. Nedostatkom generativnih teorija smatra neuvažavanje komunikacijskoga aspekta jezika i ostalih čimbenika ključnih za razumijevanje jezične negacije poput konteksta, intonacije, fokusa itd.

2.4. Četvrto poglavlje

Iscrpno opisujući sredstva izražavanja negacije u hrvatskome, glagol *nemati*, slavenski genitiv, položaj i uporabu negacije, negaciju u upitnim i zapovjednim rečenicama, negaciju i modalne glagole, sastavničku negaciju, inherentno niječne riječi, ekspletivnu negaciju, odnos negacije i kvantifikatora, niječne neodređene izraze te dvostruku negaciju i niječno slaganje, četvrto poglavlje (*Negacija u hrvatskome jeziku*) donosi prvu sustavnu analizu negacije u hrvatskome standardnome i govorenome jeziku, čemu je prethodilo ekscerpiranje primjera iz *Hrvatskoga nacionalnoga korpusa* i drugih izvora (npr. novine, časopisi, izvorni govornici).

U potpoglavlju *Sredstva izražavanja negacije u hrvatskome* autorica daje pregled tumačenja značenja, položaja i uporabe negacije u postojećim hrvatskim gramatikama.

Njezina je postavka da se nijekanje u hrvatskome postiže uporabom niječnih riječi *ne* i *ni*, prefiksa *ne-* i *ni-* te veznikom *niti*, čiju uporabu detaljno obrazlaže. Razlikujući prefiks *ně-* s produljenim samoglasnikom od prefiksa s kratkim samoglasnikom *ně-* i čestice *ně*, te niječnicu *nĩ-* s dugim vokalom od niječnice *nĩ-* s kratkim vokalom i čestice *nĩ*, koja uvijek ima kratak vokal, sažeto i pregledno prikazuje njihovu distribuciju i uporabu i u tablici iz koje je razvidno da se prefiksom *ně-* na prezentu pomoćnoga glagola *htjeti* izražava rečenična negacija te da je i na svim oblicima glagola *nemati*. Prefiksom *ně-* tvore se inherentno niječne riječi (imenice, pridjevi i prilozi) koji su morfološki povezani s potvrdnim parnjacima. Prefiksom *nĩ-* na prezentu glagola *biti* izražava se rečenična negacija, dok prefiks *nĩ-* sudjeluje u tvorbi niječnih neodređenih zamjenica. Česticom *ně* izražava se i rečenična (negacija u sintetskim glagolskim oblicima te na aoristu pomoćnoga glagola *biti*) i sastavnička te ekspletivna negacija. Česticom *nĩ* izražava se sastavnička negacija te se rabi kao niječna pojačajna čestica. Engleski sustav niječnica smatra bitno drukčijim od hrvatskoga. Naime u engleskome se rečenična negacija izražava pomoću niječnoga oblika *lažnoga* pomoćnoga glagola *do* u sintetskim oblicima te pomoćnih glagola *have* i *be* u analitičkim oblicima, koji se mogu nijekati ili česticom *not*, ili afiksom *-n't*. Bitna je razlika i u tome što se niječnica kojom se izražava rečenična negacija uvijek nalazi neposredno iza finitnoga glagola. Niječnice *no* i *not*, kojima se izražava sastavnička negacija, nalaze se ispred dijela koji niječu. Inherentno niječne riječi morfološki povezane sa svojim potvrdnim parnjacima tvore se dodavanjem prefiksa latinskoga podrijetla *un-*, *in-* i *dis-*.

Irena Zovko Dinković posebna potpoglavlja posvećuje glagolu *nemati* i slavenskomu genitivu. Navodi kako glagol *nemati*, jedina niječna glagolska složenica koja postoji kao parnjak potvrdnomu obliku, uz potpunu paradigmu prezentskih oblika, ima i oblike glagolskoga pridjeva radnoga, glagolskoga priloga sadašnjega, glagolsku imenicu te zapovjedne oblike. Pozivajući se na relevantnu literaturu o rečeničnoj negaciji i egzistencijalnim predikatima, obrazlaže razliku između egzistencijalnoga i ne-egzistencijalnoga glagola *nema*. Uz egzistencijalno značenje glagola *nema* analizira i slavenski (negacijski) genitiv, navodeći i ostale konstrukcije u kojima se može javiti ovaj tip genitiva.

O položaju i uporabi negacije autorica govori u zasebnome poglavlju, u kojemu navodi kako se pri izražavanju rečenične negacije u hrvatskome niječna čestica pojavljuje nalijevo od finitnoga elementa koji je u hrvatskome lični glagolski oblik. Također utvrđuje da je osnovni način izražavanja negacije u hrvatskome i engleskome sintaktički, pri čemu se hrvatski služi niječnom česticom bez fleksije, a engleski kombinacijom niječne čestice bez fleksije i *lažnoga* pomoćnoga glagola *do*. Oba se jezika služe i morfološkim sredstvom, tj. niječnicom kao afiksom na glagolu (prezent pomoćnih glagola *biti* i *htjeti* u hrvatskome, afiks *-n't* u engleskome). Razmatrajući položaj negacije, navodi kako je niječna čestica *ne* nenaglasnica, tj. prednaglasnica, jer se izgovorno naslanja na riječ iza sebe. Riječca *ne*, prefiksi *ne-* i *ni-*, kad se rabe za izražavanje rečenične negacije, nalaze se nalijevo od glagola koji niječu te se nijedan drugi rečenični dio ne može naći između niječnice i finitnoga elementa. Referirajući se na funkcionalne pristupe koje zanimaju različite sintaktičke i prozodijske struk-

ture koje izražavaju isti propozicijski sadržaj, tj. fokus i njegova struktura, uz koju je vezan i doseg negacije, autorica zaključuje da se hrvatski za označavanje fokusa koristi i prozodijom i promjenom reda riječi, odnosno njihovom kombinacijom, dok se engleski služi isključivo prozodijom.

U potpoglavlju *Negacija u upitnim i zapovjednim rečenicama* Irena Zovko Dinković analizira uporabu i načine tvorbe niječnih upitnih rečenica te upozorenja i zabrana u hrvatskome standardnome jeziku.

Potpoglavlje *Negacija i modalni glagoli* donosi analizu negacije uz modalne glagole *htjeti, morati, trebati, smjeti i moći*, koji su i u hrvatskome i u engleskome finitni elementi uz koje se veže negacija. Autorica raspravlja o mogućnostima dvosmislene interpretacije niječnih rečenica s nekim modalnim glagolima u engleskome, što nije slučaj u hrvatskome. Ovu pojavu analizira s obzirom na položaj negacije i njezin doseg.

Analizirajući sastavničku negaciju, podsjeća na sredstva njezina izražavanja, te oprimjereno obrađuje njihovu distribuciju, upozoravajući na specifičnosti zanijekanih pridjeva i priloga u suprotnim nezavisno složenim rečenicama, zanijekani infinitiv u službi predikatnoga imena, subjekta te izravnoga objekta, riječi koje se mogu umetnuti između negacije i pridjeva, priloga i imenica, te na (ne)mogućnost izražavanja značenja rečenica s niječnim oblicima pridjeva, priloga i infinitiva uporabom rečenične negacije. Razmatra i sredstva nijekanja glagolskih pridjeva i priloga te uporabu i značenje njihovih niječnih oblika.

Inherentno niječne riječi dijeli u dvije skupine. U prvoj su one koje se tvore dodavanjem afiksa na pozitivni oblik pridjeva (npr. *privlačan – neprivlačan*), imenice (npr. *postojanje – nepostojanje*) i priloga (npr. *ugodno – neugodno*). Također upozorava na postojanje niječnih oblika pridjeva izvedenih od emotivno pozitivnih osnova uz koje ne postoje paralelne emotivno niječne osnove iz kojih bi se izveli pozitivni oblici (npr. *neprikladan, neizmjeran, nezgodan*) i njihove posebnosti. Raspravlja i o mogućnosti nijekanja pridjeva *mali i veliki* te priloga *malo* česticom *ne*, upozoravajući na kontekste u kojima su ti oblici međusobno zamjenjivi bez promjene u značenju i na kontekste u kojima to nije slučaj. Govoreći o niječnim oblicima glagolskoga pridjeva *trpnoga*, argumentirano i oprimjereno obrađuje i pitanje uporabe niječnih oblika glagolskih pridjeva *trpnih* u funkciji atributa kad iza njih stoji niječni prilog ili niječna neodređena zamjenica, smatrajući da su konstrukcije tipa *nikad nezaboravljen* primjeri dvostruke negacije, tj. potvrdnosti. Razmatra i nijekanje pridjeva, priloga i imenica i niječnom česticom *ni*, te prefiksima *bez-*, *in-*, *dis-* i *a-*. U okviru relevantnih teorija autorica razmatra njihovu sintaktičku, semantičku i pragmatičku vrijednost. Drugu grupu inherentno niječnih riječi čine one koje ne sadrže u sebi niječni morfem, ali imaju negativno značenje (npr. *zabraniti, sumnjati*), pa ne zahtijevaju uz sebe rečeničnu negaciju, nego glagol u potvrdnome obliku (npr. *Zabranio mu je da ne dođe.*). Autorica navodi da će pojava rečenične negacije uz takve glagole rezultirati dvostrukom negacijom, tj. potvrdnošću (npr. *Sumnjam da neće doći.*).

Razmotrivši definiciju ekspletivne negacije u relevantnoj literaturi, Irena Zovko Dinković navodi načine njezina izražavanja u hrvatskome jeziku te detaljno razma-

tra njezinu semantičku i pragmatičku vrijednost. Negacija koja semantički ne izražava niječnost tvori se česticom *ne*, te se pojavljuje u zavisnim vremenskim rečenicama s veznikom *dok*, u zavisnim namjernim rečenicama, uz upitni prilog *zašto*, u upitnim rečenicama s veznikom *da*, te uz priloge *malo*, *umalo*, *zamalo*, *tek što* i dr., te uz glagole *bojati se*, *strahovati*, *paziti* itd. Na pojedinim primjerima pokazuje da ekspletivna negacija nije uvijek lišena niječnoga značenja. Također napominje kako ekspletivnu negaciju zahtijevaju i izrazi tipa *malo nedostaje*, čiju analizu značenja zorno tumači paralelnim primjerima s potvrdnim parnjacima. S obzirom na zaključak da ekspletivna negacija najčešće izražava nesigurnost, hipotetičnost, tj. vjerojatnost ostvarivanja rečeničnoga sadržaja, smatra da bi je bilo prikladnije nazivati hipotetičkom negacijom.

Zasebno potpoglavlje posvećuje i odnosu negacije i kvantifikatora, u kojemu analizira mogućnosti nijekanja univerzalnih, apsolutnih i relativnih kvantifikatora, te značenjski interpretira primjere koje navodi.

Niječne neodređene izraze, koje prethodno obrađuje i u okviru negacije univerzalnih i egzistencijalnih kvantifikatora, analizira i u posebnome poglavlju, gdje se posvećuje njihovoj tvorbi, položaju u prijedložnome izrazu te semantičkoj razlici u poretku *ni + P + neodređena zamjenica* i *P + niječna neodređena zamjenica*, analizira uporabu različitih poredaka prijedloga i niječnih neodređenih zamjenica u *Hrvatskome nacionalnome korpusu*, a rezultate prikazuje tabelarno i opisno.

Posljednje potpoglavlje autorica posvećuje dvostrukoj negaciji i niječnome slaganju, usko povezanim pojavama. Smatra da dvostrukom negacijom (engl. *double negation*) u hrvatskome treba tumačiti samo one primjere u kojima dvije ili više niječnih riječi u rečenici rezultiraju potvrdnošću (npr. *Nije istina da mu ne vjerujem.*). Navodi primjere rečenica s dvostrukom negacijom u čijoj se glavnoj rečenici nalaze modalni glagoli *moći* ili *smjeti* utvrđujući njihovo značenje. Na različitim primjerima analizira i ostala značenja karakteristična za ovu pojavu, a razmatra i motive za uporabu dvostruke negacije. Dotiče se i problema teškoće procesiranja više od dvije logičke negacije u jednoj rečenici kada jedan niječni izraz ima doseg nad drugim. Uporabu dvostruke negacije u hrvatskome uspoređuje s engleskim jezikom, u kojemu ona može rezultirati potvrdnošću ili niječnošću, s tim da standardni engleski jezik dopušta samo dvostruku negaciju koja rezultira potvrdnošću. Za razliku od engleskoga jezika, u kojemu dvostruke ili višestruke negacije koje rezultiraju jednom logičkom negacijom nisu gramatičke, hrvatski jezik dopušta pojavu niječnoga slaganja (engl. *negative concord*), npr. *Chico nigdje ni s kim ne pleše*. Autorica zamjećuje da se ta pojava u hrvatskoj jezikoslovnoj literaturi pogrešno nazivala dvostrukom negacijom. Pojavu niječnoga slaganja promatra s obzirom na mogućnost uporabe *ni*-riječi u okružju neniječne polarnosti, na uporabu *ni*-riječi kao niječnih kvantifikatora, na mogućnost izostavljanja *ni*-riječi u rečenicama s niječnim slaganjem, tj. zamjenjivanjem potvrdnim parnjakom, te s obzirom na pojavu *ni*-riječi uz glagolsku negaciju, što je slučaj u hrvatskome, ali ne i u engleskome. Također razmatra i uporabu *i*-riječi te složenih neodređenih izraza s prefiksom *ne-* (npr. *netko*, *nešto*) na mjestu *ni*-riječi (npr. *Nikad nisam poželio išta / ništa slično tomu.*). Autorica zaključuje kako u hrvatskome jeziku

neodređeni izrazi u okruženju surečenične negacije postaju *ni*-riječi, koje mogu biti niječni kvantifikatori i kada nisu u okruženju negacije. S obzirom na to da se ne pojavljuju u ostalim polariziranim okruženjima, drži da se ne mogu smatrati jedinicama niječne polarnosti. Tada se rabe *i*-riječi. Za razliku od hrvatskoga, engleski se neodređeni izrazi u okruženju surečenične negacije ponašaju kao jedinice niječne polarnosti koje se pojavljuju i u ostalim polariziranim kontekstima, a *n*-riječi (npr. *nobody*) niječni su kvantifikatori.

2.5. Peto poglavlje

Peto poglavlje (*Zaključak*) donosi sistematičnu i uvjerljivu sintezu svih relevantnih spoznaja o negaciji u jeziku iznesenih u prethodnim poglavljima. Irena Zovko Diković u završnome dijelu svoje knjige koncizno izlaže relevantne informacije, stavove i zaključke o samoj negaciji kao predmetu istraživanja u logici i jezikoslovlju, o formalnim i funkcionalnim pristupima u jezičnim teorijama, o davanju važnosti položaju niječne riječi u proučavanjima te o njezinu dosegu i interakciji s pojavnostima poput modalnosti i informacijske strukture. Sažeto i sustavno izlaže zaključke o sličnostima i razlikama u načinu izražavanja rečenične negacije u engleskome i hrvatskome usredotočujući se na finitni glagol, izražavanje negacije sintaktičkim načinom i morfološkim sredstvom, što je zajednička karakteristika hrvatskoga i engleskoga jezika. Zajedničkim problemom vidi neslaganje oko razvrstavanja niječnica *not* i *ne* kao vrsta riječi, koje se često smatraju priložima. U nastavku završnoga dijela iznosi posebnosti hrvatskoga kao slavenskoga jezika u odnosu na engleski jezik (glagol *ne-mati*, slavenski genitiv, imperativni oblici *nemoj*, *nemojmo* i *nemojte*). Izlaže o razlikama u položaju negacije te o razlikama u izražavanju dosega i strukture fokusa u hrvatskome i engleskome jeziku te sažeto iznosi i sličnosti i razlike glede odnosa negacije i modalnoga glagola, negacije i kvantifikatora, izražavanja sastavničke negacije i tvorbe inherentno niječnih riječi. Podsjeća na to da se najveća razlika očituje u ponašanju neodređenih izraza u okruženju rečenične negacije. Zaključuje da je, sa sintaktičkoga gledišta, jedino univerzalno svojstvo negacije prisutnost u svim jezicima, djelovanje na razini rečenice te vezanost uz finitni element. Utvrđuje i kako još uvijek ne postoji sintaktička teorija koja bi na zadovoljavajući način objasnila istodobnu univerzalnost i raznolikost negacije u jeziku. Na kraju zaključnoga dijela autorica izražava nadu da će knjiga pridonijeti opisu i razumijevanju negacije u hrvatskome pomoću usporedbe s engleskim.

3. Zaključak

Knjiga *Negacija u jeziku: Kontrastivna analiza negacije u engleskome i hrvatskome jeziku* predstavlja temeljito znanstveno opažanje negacije u engleskome i hrvatskome jeziku, utemeljeno, prije svega, na funkcionalnim pristupima, koji morfosintaksu tumače s obzirom na semantički i pragmatički aspekt uporabe jezika. Vrijednost je knjige golema i utoliko što predstavlja prvi sustavan prikaz negacije i njezinih obi-

lježja u hrvatskome jeziku. Analiza negacije u hrvatskome počiva na utvrđivanju primjenjivosti postavki važnijih teorija formalnoga i funkcionalnoga usmjerenja o negaciji u engleskome jeziku. Teoretske postavke autorica sažeto prikazuje i tumači te na primjerima zorno upućuje na vrijedne opise i zapažanja pojedinih pojava, ali i na nedorečenost i neprihvatljivost pojedinih teorija, dolazeći do vrlo zanimljivih i relevantnih spoznaja o negaciji u obama jezicima. Pojedine pojave ilustrira i primjerima iz drugih jezika (npr. ruski, poljski, češki, makedonski, španjolski) uklapajući tako opis negacije u hrvatskome u širi jezični kontekst. Analiza posebnosti hrvatskoga kao slavenskoga jezika u odnosu na engleski jezik s gledišta negacije vrijedan je prilog ne samo sintaksi i semantici negacije nego i opisu pojedinih pojava u hrvatskome jeziku, kao što su uporaba glagola *nemati*, slavenski genitiv, niječni imperativni oblici itd. Vrlo je vrijedno i to što autorica jasno, teorijski utemeljeno i oprimgjereno razlučuje pojave dvostruke negacije i niječnoga slaganja, koje su u hrvatskim gramatikama i priručnicima dosad bile obrađivane pod pojmom dvostruke negacije.

Građa je predstavljena jasno i pregledno te na znanstveno utemeljen način, a autoričin je stil koherentan, živ i uvjerljiv.

S obzirom na vrijedne rezultate istraživanja i poticaj za daljnja opažanja i proučavanja negacije u prirodnim jezicima, negacije u hrvatskome jeziku i usporedbu s drugim jezicima, na svoju preglednost i jasnoću te na koherentnost i živost stila, knjiga Irene Zovko Dinković bit će korisna struci te studentima filologija, posebice kroatistima i anglistima.

Kako bi trebali govoriti hrvatski magarci?

Dinka Pasini

(Ivo Žanić: *Kako bi trebali govoriti hrvatski magarci?*,
Zagreb: Algoritam, 2009.)

Splićanin Ivo Žanić, izvanredni profesor sociologije i stilistike na fakultetu Političkih znanosti u Zagrebu, objavio je u izdanju Algoritma 2009. knjigu o sociolingvistici animiranih filmova pod naslovom „Kako bi trebali govoriti hrvatski magarci?“. U isto vrijeme šaljiv i ironičan naslov ove knjige zapravo je svojevrstan nastavak postavljanja retoričkih pitanja u knjigama o stilistici, a napose na knjigu profesora stilistike Krešimira Bagića koji se u svojoj knjizi pita „Treba li pisati kako dobri pisci pišu?“ (2004). Svojim pitanjem Žanić otvara vrata naoko neozbiljna svijeta animiranih filmova ozbiljnu sociolingvističkomu istraživanju.

Tema je ove knjige vrlo zanimljiva: sinkronizacija animiranih filmova na dijalekte i slengove umjesto na standardni jezik, tema u svijetu već problematizirana i obrađivana, a kod nas se u Žanićevoj knjizi pojavljuje prvi put. Naoko bezazlena tema, odraz je moćne jezične politike koja se razlikuje od zemlje do zemlje, od jezika do jezika. Autor jezičnu politiku definira kao „skup racionalnih, ponajprije institucionaliziranih postupaka kojima neko društvo utječe na jezične oblike javne komunikacije i na formiranje svijesti svojih pripadnika o njima“ (str. 19) pri čemu je sinkronizacija animiranih filmova vrlo moćan dio javne komunikacije jer je namijenjena brojnoj dječjoj publici u procesu jezičnoga razvoja i socijalizacije.

Kako svaka država vodi svoju jezičnu politiku, tako se i pristup sinkronizaciji animiranih filmova razlikuje od države do države. Tako je, primjerice, Kina zabranila sinkronizacije na sve regionalne varijetete, osim na mandarinski standardni varijetet, dok se u Iranu odigravao potpuno oprečan scenarij. U francuskoj pokrajini Québecu nastao je problem kad je magarac u Shreku progovorio pariškim slengom jer je došlo do purističkih reakcija zbog osjećaja ugroženosti za frankofoni identitet u američko-me kulturnome okružju. U Italiji se pak s napuljskoga vraćaju na standardni varijetet, a u Španjolskoj su regiolekti svedeni na najmanju moguću mjeru. Svi ti primjeri pokazuju, ističe Žanić, da „kao što ima slučajeva kada se iz unutarnjih identitetskih i ideološko-političkih razloga radikalno homogenizira jezično heterogeni izvor, ima i obratnih, kada je sinkronizirana verzija jezično raznolikija od izvornika, također iz razloga koji proizlaze iz složene i ideologizirane unutrašnje sociolingvističke situacije.“ (str. 29). Kakva je situacija u Hrvatskoj sa sinkronizacijom animiranih filmova, pokazuje Žanić u ovoj knjizi. Knjiga je podijeljena na 15 poglavlja vrlo slikovitih naslova i tri dodatka koji čine: I. Popis filmova, II. Forumi i blogovi i III. Literatura. Poglavlja se pojavljuju ovim redoslijedom: 1. Uvod, ili skice za jednu filmološku sociolingvistiku, 2. Dijalekt i sleng u animiranom filmu: od Kine preko SAD-a do Irske,

3. Djeca, odrasli i stavovi o jeziku: „Da sam dijete, mene bi to frustriralo!“, 4. Rijeka, Istra i Slavonija, ili zašto nekih govora nema u sinkronizacijama, 5. Vjeverica gospar Vlaho, ili što treba Škotu da postane Dubrovčaninom, 6. Najdraži (ne)prijatelji: hrvatski Centar i njegove periferije, 7. Shrek i Hrvati: Nismo li se već negdje sreli?, 8. Magarci i Hrvati: U posljednje vas vrijeme nešto ne viđam!, 9. Dobitna dramaturška konvencija: glavni junak i njegov *sidekick*, 10. Geografske ekvivalencije: New York kao Zagreb, a Texas kao Dalmacija, 11. Što djeca zapravo uče iz animiranih filmova: riječi ili situacije?, 12. Animirana i zbiljska jezična križanja, ili gdje je u Hrvatskoj Shrek domaći?, 13. Kamo pobjeći od identiteta: u standard ili u engleski?, 14. Dudek i rodijaci: zašto ne valja imati ni previše ni premalo samoglasnika i 15. Zaključak, ili kako komuniciramo s televizijskim ekranom.

Služeći se sociolingvističkom metodologijom, u svojoj knjizi Ivo Žanić kreće od teze da je sinkronizacija totalni prijevod jer sinkronizator novi jezik stavlja u sociokulturno različit kontekst prekodirajući ukupan znakovni sustav jedne kulture u drugi oblikujući potpuno novi svijet.

U Hrvatskoj se u osamdesetim godinama dvadesetoga stoljeća počelo sa sinkronizacijom klasičnih crtanih filmova i to ponajprije na standardni varijetet. Tako se iz toga vremena još sjećamo Eustahija Brzića s uzvikom „Joj, dečki, da me mama vidi! i lava Krezumice s njegovim „Tako mi mlijeka u prahu, kidam nalijevo!“ Među likovima važno je mjesto zauzimao i Zekoslav Mrkva sa zagrebačkom kolokvijalnom uzrečicom „Kaj te muči, njoфра?“ koji je jedini odstupao od pravila da se crtići sinkroniziraju na standardni varijetet. Zanimljiva je sudbina Zekoslava koji je maknut iz središnjega termina emitiranja, neposredno prije početka središnjega Dnevnika HTV-a, nakon smjene vlasti 1990., kada je Franjo Tuđman stekao najveću političku moć, što sve upućuje na činjenicu da ni likovi iz crtića nisu oslobođeni ideologije, odnosno jezične politike! „Popularna audiovizualna kultura uvelike politički i pedagoški oblikuje individualne i kolektivne identitete djece i adolescenata, te animirani filmovi nisu samo „nevina“, sociokulturno neutralna zabava i medij koji razigrava maštu, nego i važna mreža znakova posredstvom koje se djeca socijaliziraju i inkulturiraju.“ (str. 17)

Sve do 2003. vrijedilo je pravilo da se animirani filmovi sinkroniziraju na standardni varijetet, a tek od te godine, kada je donesen novi zakon HTV-a, unesena je izmjena da se, osim na informativnome programu, uvodi uporaba drugih varijeteta radi promicanja dijalekatskoga stvaralaštva. To je bilo iste godine kada je emitiran animirani film *U potrazi za Nemom* koji je na velika vrata uveo dijalekatsku sinkronizaciju dugometražnih animiranih filmova. Prema ocjenama publike sinkronizacija toga filma doživljena je kao jedna od ponajboljih sinkronizacija animiranoga filma kod nas ikad. Osim toga, *Nemo* je ujedno bio prvi pravi sinkronizirani kompjutorski animirani film na hrvatskome tržištu, pa je i zbog te činjenice neponovljiv.

Od njegove je pojave sinkronizacija dugometražnih crtanih i kompjutorskih animiranih filmova na nestandardne varijetete tema koja zaokuplja širu javnost, odnosno novine i internetske portale. Iz javnoga mnijenja dade se iščitati, piše autor, kako u prvo vrijeme često postoji uvjerenje da se negativni likovi tendenciozno sinkroni-

ziraju na neke regiolekte, osobito na dalmatinski/splitski i kajkavski/zagrebački čime se ujedno stvaraju negativni stereotipovi o tim regijama i njihovim govornicima. S vremenom se kritizira prevaga tih regiolekata, a promiče ideja raznolikosti teritorijalnih i socijalnih varijeteta. S druge pak strane, neki smatraju da je najbolje rješenje za sinkronizaciju standardni varijetet koji je jedini neutralan, pa time i lišen konotacija. Njihovo je polazište da je „standardni jezik vrijednosno-identitetski apsolutno neutralna i komunikacijski svedostupna jezična činjenica, svakomu razumljiv, a ne da je i sam jedan od varijeteta koji također može proizvesti komunikacijske probleme. I on može biti funkcionalno inferioran spram nestandardnih varijeteta, jer nije apsolutan, ne predstavlja cijeli jezik, nego živi u višedimenzionalnoj shemi u kojoj raspored varijeteta ovisi o nizu dimenzija: od osobe do situacije“ (Žanić prema Mićanović 2006: 12–17). Oni koji zastupaju standardni varijetet u sinkronizacijama također smatraju da bi se HTV kao javna televizija toga pravila trebala čvrsto držati, dok je situacija s privatnim komercijalnim TV kućama nešto ležernija jer su one, navodno, oslobođene obrazovno-kulturne, pa time i političke obaveze.

Konstatirajući činjenicu da je u sinkronizacijama od 2000-ih destabilizirana diglosija standardni jezik–regiolekt, Ivo Žanić propituje uporabu pojedinih hrvatskih regiolekata u različitim sinkronizacijama animiranih filmova primjećujući da su regiolekti dvaju najvećih gradova, Zagreba i Splita, preuzeli monopol dok je izostanak, primjerice, slavonskih dijalekata uzrokovan prevelikom sličnošću standardnomu varijetetu. Roditeljima pak koji tvrde da se uporabom njihovoj djeci nepoznatih regiolekata smanjuje razumljivost animiranih filmova zbog nepoznatoga leksika Žanić odgovara da eventualne poteškoće nisu uzrokovane sinkronizacijom na različite regiolekte, nego su rezultat racionalizacije nepovoljnih stavova o varijetetima nižega statusa ili onima koji se stigmatiziraju. Istina je da se kod djece u ranijoj dobi jezično usvajanje odvija u socijalnoj sredini roditelja, ali se od adolescencije ono sve više približava socijalnoj sredini vršnjaka, pa adolescenti gradeći svoj identitet manje ili više svjesno biraju sociolekt koji ih sve više udaljava od roditeljskoga.

Vrlo je zanimljiva Žanićeva interpretacija lika magarca i njegova govora u animiranome filmu *Shrek*, ali i širi kulturološki kontekst te životinje koja zauzima važno mjesto u svakodnevnome životu nekih naših krajeva, u Bibliji, klapskim i reperskim pjesmama, odnosno figura je koliko stvarna toliko i metaforička. Autor se ponajprije uz pomoć službenih podataka potrudio pobrojiti magarce po hrvatskim županijama. To ga je dovelo do zanimljiva rezultata da se magarac ne pojavljuje u sedam županija, među kojima je i Zagorsko-krapinska županija čijim je regiolektom progovorio magarac u *Shreku* kao pandan škotskomu magarcu iz američkoga izvornika. Međutim, na temelju stvorenih stereotipova o magarcu, ljudi koji su sudjelovali u forumima o sinkronizaciji toga crtića, čak i nakon odgledanoga filma, tvrdili su da magarac govori/ili bi trebao govoriti dalmatinski. A on, ni manje ni više, govori kajkavski! Taj primjer, koji je svojevrsan lajtmotiv Žanićeve knjige i čini njezin poticajan naslov, otvara ključno sociolingvističko pitanje ‘kako bi zapravo trebali govoriti hrvatski magarci?’. Autor ne daje jednoznačan odgovor na to pitanje, nego čitatelju ostavlja mogućnost

da sam razmišlja o uporabi pojedinih regiolekata u sinkronizacijama. Osim što magarac u *Shreku* govori neočekivanim kajkavskim idiolektom, pa je samim time intrigantan, zanimljiva je i njegova pozicija spram Shreka. Naime, magarac je *sidekick*, odnosno sporedni junak ovoga zelenoga diva. Budući da Shrek govori Mlikotinim govorom Dalmatinske zagore, magarac ga uspijeva zasjeniti svojim mekšim i nježnijim osobinama koje su strane jednomu nespretnu i grubu, iako dobru, nedruštvenu divu.

Knjiga Ive Žanića „Kako bi trebali govoriti hrvatski magarci?“ pokazuje da je animirani film, odnosno njegova sinkronizacija, jedna jezična situacija, a njezino je prevođenje kreativan autorski čin preoblikovanja iz jedne kulture u drugu. Budući da je sinkronizacija animiranih filmova u hrvatsku jezičnu politiku ugradila uporabu nestandardnih varijeteta jer se standardni varijetet učinio manjkavim za izražavanje emocija djece i adolescenata, u njemu su se počeli javljati gradski i regionalni varijeteti koji se svi zajedno konfrontiraju sa standardnim varijetetom dodjeljujući ga danas sve više, obrnuto nego na početku, negativnim likovima.

Na kraju Žanić zaključuje da u hrvatskim sinkronizacijama nema ničega što već ne postoji u stvarnosti. „Ulazak dijalekata u javnu sferu uspostava je jezične demokracije kao vrijednosnoga i društvenoga ekvivalenta uspostavi političke demokracije“ (str. 17), a i za jednu i za drugu demokraciju ključna je upravo *raznolikost*. A roditeljima koji svojoj djeci priječe doticaj s njima poručuje da zapravo samo usporavaju proces koji i bez njihova utjecaja nesmetano i nezaustavljivo teče.

Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja –
28. međunarodni znanstveni skup Hrvatskoga društva
za primijenjenu lingvistiku (HDPL)

Dino Dumančić

U Zagrebu se od 25. do 27. travnja 2014. održao 28. međunarodni znanstveni skup u organizaciji Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku s krovnom temom *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*. Znanstvenici koji se okupljaju na savjetovanjima HDPL-a za cilj imaju produbljivanje spoznaja i istraživanje pojavnosti vezanih uz lingvistiku, psihologiju, obrazovanje, računalnu znanost i sl., a ne jezične pravilnosti. Na ovome je međunarodnome skupu ponuđen bogat izbor zanimljivih izlaganja u okviru područja poput jezične politike, analize jezika, sociolingvistike, dijalektologije, jezičnoga krajobraza, hrvatskoga kao nasljednoga jezika, jezika struke, jezičnih kontakata u prošlosti i sadašnjosti, glotodidaktike, višejezičnosti, prevođenja, izgovora, standarda i varijanti, analize terminologije te učenika s posebnim potrebama i ovladavanja inim jezikom. Temu višejezičnosti nastojalo se istaknuti i kroz izlaganja koja su se održavala na hrvatskome, engleskome i njemačkome jeziku.

Program HDPL-a sudionicima je ponudio tri plenarna predavanja, osamdeset i devet izlaganja koja su se održavala u paralelnim sekcijama, zatim predstavljanje knjiga te postersku sekciju. Uz stručnjake s domaćih sveučilišta i obrazovnih institucija, kvaliteti i dinamici skupa pridonijeli su izlagači iz Francuske, Velike Britanije, Bosne i Hercegovine, Slovenije, Srbije, Rumunjske, Nizozemske, Mađarske i Italije. Predsjednica Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku Sanda Lucija Udier svečano je otvorila skup predstavljajući raznovrstan program i ugledne izlagače. Sudionike je također pozdravio dekan Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Damir Boras.

Prvim je izlaganjem skup otvorila Henriëtte Hendriks, ugledna profesorica sa Sveučilišta u Cambridgeu, komentirajući današnji višeslojni krajobraz učenja i usvajanja jezika te ujedno predstavljajući vlastito istraživanje u kojemu se bavila izražavanjem kretanja u drugome jeziku. Milica Gačić s Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu bavila se pitanjem europske politike višejezičnosti i jezične raznolikosti, dajući uvid u pravni temelj i razvoj višejezičnosti u Europskoj uniji, relevantne programe te dokumente za promicanje višejezičnosti. Jagoda Granić s Filozofskoga fakulteta u Splitu u svome je izlaganju govorila o stvarnome odnosu jezičnih većina i manjina, ističući problematiku manjina, zaštite njihovih prava, nerazmjernosti dviju skupina i promicanje višejezičnosti. Ina Ferberžar s Filozofskoga fakulteta u Ljubljani dala je zanimljiv uvid u problematiku i izazove jezičnoga testiranja slovenskoga jezika u kontekstu imigranata u Sloveniji. Autorica u svome radu suprotstavlja pitanje plurilingvizma i tendencije prema jednojezičnosti i naziva ih paradoksalnom situacijom.

Aida Korajac i Jelena Cvitanušić Tvico s Filozofskoga fakulteta u Zagrebu uvele su sudionike u afektivnu domenu strategija kojima potomci hrvatskih iseljenika s hrvatskim kao nasljednim jezikom pribjegavaju prilikom ovladavanja kompleksnijim morfosintaktičkim strukturama. U istraživačkome dijelu predložile su analizu dnevnika učenja te pozitivne i negativne atribucijske stilove govornika. Tamara Gazdić Alerić s Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu i Marko Alerić s Filozofskoga fakulteta u Zagrebu raspravljali su o sekundarnoj jezičnoj kompetenciji u vertikalnoj višejezičnosti. Uz objašnjavanje pojmova vertikalne i horizontalne višejezičnosti te kompetencija poznavanja materinskoga jezika autori su se bavili analizom dostupnih testova znanja i tipova zadataka kojima se provjeravaju različita postignuća učenika. Tomislav Čužić iz Športske gimnazije u Zagrebu u svojem je izlaganju dao prikaz tipova pravopisnih i prijenosnih odstupanja, pritom ističući važnost kontrastivne analize i vježba kojima je svrha sprečavanje nastanka pravopisnih pogrešaka. Jurica Polančec s Filozofskoga fakulteta u Zagrebu obrazložio je odnose između akcionsarta hrvatskih glagola i izražavanja glagolskoga vida, služeći se pritom analizom pojavnica iz Hrvatskoga nacionalnoga korpusa. Višnja Pavičić Takač, Gabrijela Buljan i Romana Čačija s Filozofskoga fakulteta u Osijeku u svojem su izlaganju upozorile na problematiku nerazumijevanja sadržaja (tekstova) do kojega dolazi uslijed prijenosa leksičkoga repertoara iz engleskoga jezika u pisani diskurs hrvatskih informativnih medija. Autorice su tu pojavu prikazale iz perspektive hrvatskoga čitateljstva različite dobi i zanimanja koje u znatnijoj mjeri nije poznato s engleskim jezikom ili ga uopće ne poznaje.

Na kraju prvoga dana Skupa održano je predstavljanje knjiga autora koji su članovi Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku. Predstavljene knjige objavljene su u prethodnoj godini: *Hrvatsko jezično pitanje danas* autora Anite Peti-Stantić i Keitha Langstona; *Komunikacijska kompetencija* autorice Vesne Bagarić Medve; *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku* autorica Višnje Pavičić Takač i Vesne Bagarić Medve; *Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1* zbornik skupine autorica koji su uredile Ana Grgić, Milvia Gulešić Machata i Iva Nazalević Čučević; *Hrvatski jezik i jezična kultura* autorica Bernardine Petrović i Anđele Frančić; *Negacija u jeziku* autorice Irene Zovko Dinković; *Distopija i jezik* autorice Rafaela Božić; *Hrvatski u upotrebi* autora Tamare Gazdić Alerić i Marka Alerića; *Standardni jezici i sociolekti u 21. stoljeću* autora Anite Peti-Stantić, Mateuzsa-Milana Stanojevića i Goranke Antunović; *Hrvatski-nizozemski rječnik / Kroatisch-Nederlands woordenboek* autora Radovana Lučića. U večernjim je satima u opuštenijemu okružju organizirano i večernje druženje sudionika skupa u pivnici *Zlatni medo*.

Drugi dan Skupa započeo je plenarnim izlaganjem Augusta Kovačeca s Filozofskoga fakulteta u Zagrebu koji je pružio uvid u prirodu dvojezičnosti u okviru različitih zajednica, društvenih konteksta i govornika. Autor se osvrnuo na mnoge europske jezike s ciljem ilustriranja interferencija do kojih dolazi uslijed njihove me-

đusobne interakcije. Sociolingvistička sekcija obilovala je vrlo raznovrsnim i dinamičnim izlaganjima, počevši s Damirom Kalogjerom s Filozofskoga fakulteta u Zagrebu čiji se rad bavio dvojezičnim učinkom u Držićevim djelima. Izlagač je pružio brojne primjere u kojima su se mogle uočiti pojavnosti poput prebacivanja koda, intimnoga posuđivanja, igre riječi i općenito autorovo poznavanje brojnih stilova. Izlaganje Ive Žanića s Fakulteta političkih znanosti u Zagrebu višejezičnost istražuje u domeni hrvatske popularne glazbe. Uporaba posuđenica iz talijanskoga jezika, uspostavljanje metaforičkih odnosa među jezicima, ikoničnost i sociokulturna konotacija samo su neki od elemenata kojima se autor bavio u ovome izrazito zanimljivu i glazbom popraćenome izlaganju. Još jedno zanimljivo izlaganje priredile su autorice Anita Memišević i Mihaela Matešić s Filozofskoga fakulteta u Rijeci obrađujući psovke, njihovu društvenu ulogu, emocionalne koncepte te usporedbu i posuđivanje psovki iz engleskoga jezika. Njihovo istraživanje bavilo se pitanjem do koje mjere i koje engleske psovke upotrebljavaju Hrvati. Mojca Nidorfer Šišković s Filozofskoga fakulteta u Ljubljani u svojem je radu proučavala ulogu digitalnoga diskursa u kontekstu višejezičnosti, navodeći karakteristike diskursa putem elektroničke pošte te prilagođavanje jezika suvremenoj tehnologiji. Autorica se osvrnula i na razvoj komunikacijskih sposobnosti, dok njezino istraživanje proučava sporazumijevanje putem e-pošte kod govornika slovenskoga kao stranoga jezika. Analiza prebacivanja koda u kontekstu tiskanih medija mogla se pronaći u radu Mirte Desnice i Bogdanke Pavelin Lešić s Filozofskoga fakulteta u Zagrebu i Miriam Miculinić sa Sveučilišta u Parizu. Autorice su provele analizu hrvatskih i francuskih tiskanih medija za žene s ciljem utvrđivanja učestalosti pojave promjene koda te tematika uz koje se najčešće pojavljuje.

Za vrijeme stanke za ručak organiziran je posjet Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu, gdje su sudionici, uz pratnju stručne voditeljice, imali priliku razgledati tu bogato opremljenu i nacionalno važnu javnu ustanovu.

Poslijepodnevni dio skupa započeo je plenarnim izlaganjem Jean-Claudea Beaccoa sa Sveučilišta Sorbonne Nouvelle kojim se dovela u fokus važnost međukulturnoga i višejezičnoga obrazovanja u današnjim europskim društvima. Naglasili su se različiti primjeri pomoću kojih se interkulturalnost i višejezičnost mogu uvesti u postojeće kurikulume i načini na koje se mogu razviti kompetencije govornika. U vrijeme stanke organizirana je i posterska sekcija u kojoj je predstavljeno sedam postera s raznovrsnim temama iz područja višejezičnosti.

Novi slijed predavanja započeo je izlaganjem Sanje Čurković-Kalebić s Filozofskoga fakulteta u Splitu koja je u svojem radu obradila vrlo učestalu pojavu svake konverzacije – repetaciju, odnosno ponavljanje. Uz uvodni teorijski okvir autorica je opisala provedeno istraživanje na hrvatskome i engleskome jeziku čiji je cilj bio utvrditi učestalost ponavljanja između dvaju jezika te lingvističke strukture koje se najčešće pojavljuju. U izlaganju Emine Berbić Kolar i Tanje Đurić s Učiteljskoga fakulteta u Osijeku, dislociranoga studija u Slavonskome Brodu, prikazano je istraživanje usvajanja hrvatskoga kao materinskoga te engleskoga kao inoga jezika. Autorice su se bavile višejezičnošću učenika rane školske dobi, njihovim usvajanjem različitih

idioma materinskoga jezika, čimbenicima koji utječu na procese usvajanja obaju jezika te njihovim međusobnim utjecajem. Rad Katice Balenović sa Sveučilišta u Zadru bavio se relativno neistraženim pitanjem razvoja međujezika u učenika u ranoj školskoj dobi te usvajanjem članova u ranome učenju. Uz teorijski pregled pojmova međujezika i komunikacijske kompetencije predloženo je i longitudinalno istraživanje razredne interakcije. Sara Brodarić s Filozofskoga fakulteta u Splitu održala je vrlo zanimljivo izlaganje o utjecaju engleskoga jezika u glazbi, na televiziji te internetu u izvanškolskome kontekstu na školski uspjeh iz engleskoga kao stranoga jezika, pritom naglašavajući prednosti slučajnoga učenja putem medija te preferenciju i stavove učenika prema istima. Još jedno provokativno, i svakako vrijedno spomena, jest izlaganje Radovana Lučića sa Sveučilišta u Amsterdamu u kojemu istražuje vulgarizme u hrvatskome i nizozemskome jeziku. Autor je prvo obrazložio pojmove psovke, kletve, prokletstva i uveo koncept lažnih neprijatelja te predložio kontrastivnu analizu najčešće korištenih vulgarizama u kontekstu hrvatskoga i nizozemskoga govornoga područja. Sanja Simić iz Osnovne škole Milana Šorga u Opatlji zaključila je niz subotnjih predavanja temom 'Kroatoliano – je li to pravi naziv?' u kojoj se bavila pitanjem višejezičnosti u Istri, naglašavajući razmjer između teorije – koja tvrdi kako bi razvoj dvojezičnosti u tome području trebao biti moguć – i stvarnoga stanja – utvrđenoga istraživanjem jezičnoga ponašanja jedne istarske seoske škole.

Po završetku sekcija izlaganja u prostorijama Filozofskoga fakulteta organiziran je domjenak za sve sudionike skupa.

Treći i završni dan započeo je izlaganjima u četiri paralelne sekcije. Višnja Josipović Smojver, Renata Geld, Mateusz-Milan Stanojević i Filip Klubička s Filozofskoga fakulteta u Zagrebu govorili su o izgovoru međunarodnoga engleskoga jezika s nacionalno prepoznatljivim obilježjima. Uz kontekstni okvir predstavili su istraživanje izgovora engleskoga jezika pet govornika s različitim materinskim jezicima i napravili usporedbu njihova izgovora i hrvatskih obilježja izgovora koji se može prepoznati u međujeziku hrvatskih učenika. Ivančica Banković-Mandić s Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u svome je izlaganju govorila o analizi govorenoga teksta, točnije o prepoznavanju i toleranciji stranoga izgovora u određenim zanimanjima i stavovima prema jezicima. Istraživanjem je htjela utvrditi hoće li višejezični govornici biti tolerantiji prema stranomu izgovoru i hoće li oni bolje prepoznati strane izgovore. Arnalda Dobrić s Filozofskoga fakulteta u Zagrebu svojim je radom naglasila pitanje važnosti dobrog izgovora u učenju stranoga jezika. U kontekstu višejezičnosti i rasprostranjenosti jezika usmjerila je pozornost na manju posvećenost fonologiji i izgovoru te marginaliziranost govornih vježbi u današnjemu kurikulumu. Autorica je također govorila o verbotonalnoj metodi, pritom ističući njezinu korisnost na putu usvajanja pravilnoga izgovora. Željka Knežević i Ana Šenjug Golub s Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu svojim su izlaganjem pružile uvid u višejezičnost, njezinu važnost i kriterije koje je potrebno zadovoljiti za njezino postizanje na obrazovno-političkoj razini. Svojim su istraživanjem ispitale stavove roditelja učenika rane školske dobi prema

učenju stranih jezika radi saznavanja koje jezike roditelji smatraju važnima i koliko bi jezika njihova djeca trebala učiti. Tihana Bagić iz Agencije za mobilnost i programe EU-a u svojem je izlaganju obrazložila pojam višejezičnosti i mobilnosti, pritom stavljajući naglasak na međukulturnu kompetenciju, uzevši u obzir potrebe suvremenoga društva. U svojem je istraživanju htjela utvrditi postoji li poveznica između višejezičnosti i mobilnosti te sastavnica međukulturne kompetencije. Posljednje izlaganje u toj sekciji na skupu održala je Irena Horvatić Čajko s Pravnoga fakulteta u Zagrebu na temu ovladavanja trećim jezikom uz višejezični pristup. Autorica je proučavala utjecaj jezičnih znanja materinskoga jezika i prvoga stranoga jezika na drugi strani jezik i provela eksperiment koji je uključivao rad na zadacima međujezičnoga uspoređivanja na više jezičnih razina te ispitivanje komunikacijske kompetencije u trećemu jeziku. Važno je posebno istaknuti doprinos profesorice Renate Geld, koja je organizirala okrugli stol na temu učenika s posebnim potrebama i ovladavanja inim jezikom u sklopu kojega su se mogla čuti brojna izlaganja o poteškoćama kao što su disleksija, oslabljen vid, sluh i dr.

Zatvaranje skupa obilježeno je završnim govorom predsjednice Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku, Sande Lucije Udier, u kojemu je srdačno zahvalila svim sudionicima skupa, organizatorima i studentima volonterima na trudu, radu i doprinosu te je prisutne obavijestila o održavanju sljedećega skupa HDPL-a. U povodu završetka skupa organiziran je i posjet Muzeju suvremene umjetnosti.

 **FF press**

Cijena: 70,00 kn
ISBN 978-953-175-542-9



9 789531 755429