

**Marica Čilaš Mikulić**

**Ranka Đurđević**

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

mcilas@ffzg.unizg.hr

rdurdevi@ffzg.unizg.hr

## Razvoj diskursne kompetencije u hrvatskome kao inome jeziku

*U ovladavanju vještinama i stjecanju različitih kompetencija na inome jeziku proizvodnja vezanoga teksta jedna je od najsloženijih i najzahtjevnijih vještina. U pisanoj i usmenoj proizvodnji učenik se suočava s izazovima kao što su adekvatnost i bogatstvo leksika, odabir primjerena registra, točnost te poznavanje gramatičkih struktura i oblika. Ti se elementi poučavaju od početne razine učenja, od sastavljanja jednostavne rečenice. Osim na rečeničnoj razini vještine pisanja i govorenja trebaju se razvijati na nadrečeničnoj razini, odnosno u poučavanju inoga jezika, u ovom slučaju hrvatskoga, te je potrebno posvetiti pažnju razvoju diskursne kompetencije. Pritom je važno poznavati opće odrednice jezične kompetencije govornika na različitim razinama, osobito dviju proizvodnih djelatnosti (pisanja i govorenja) te konstitutivna (koheziju, koherenciju, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost, situativnost i intertekstualnost) i regulativna načela teksta (efikasnost, efektност i primjerenost). Poštivanje navedenih načela pokazuje diskursnu kompetentnost, tj. kako i koliko inojezični učenik jasno, organizirano i strukturirano uklapa tekst u kontekst. U ovome radu donosi se pregled dosadašnjih spoznaja o diskursnoj kompetenciji u hrvatskome kao inom jeziku (HIJ) te se na temelju pregleda literature i nastavne prakse predlažu vježbe za njezino stjecanje od početnih razina HIJ-a.*

**Ključne riječi:** hrvatski kao ini jezik, diskursna kompetencija, vježbe za razvoj diskursne kompetencije

### 1. Uvod

U stjecanju različitih kompetencija na inome jeziku sastavljanje teksta jedna je od najsloženijih i najzahtjevnijih vještina. Sposobnost oblikovanja komunikacijski prikladna teksta, pritom uvažavajući gramatička pravila jezika koji se uči, naziva se diskursnom kompetencijom. Diskursna kompetencija uz funkcionalnu kompetenciju i kompetenciju planiranja ulazi u pragmatičnu kompetenciju (ZEROJ 2005: 126). Da bi tekst bio komunikacijski prikladan, u njemu moraju biti zadovoljena konstitutivna načela teksta – kohezija, koherencija, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost, situativnost i intertekstualnost te regulativna načela – efikasnost, efektnost i primjerenost (De Beaugrande i Dressler 2010). Nakon razmatranja tih

načela u kontekstu ovladavanja inim jezikom u radu se donosi pregled opisa diskursne kompetencije za hrvatski kao ini jezik (HIJ) prema opisnicima za razine A2 (Grgić i Gulešić Machata 2017), B1 (Grgić, Gulešić Machata i Nazalević Čučević 2013) i B2 (Gulešić Machata i Grgić 2015) te pregled nekolicine istraživanja koja se bave diskursnom kompetencijom u hrvatskome kao inom jeziku kako bi se ponudili prijedlozi za njezino uvježbavanje, s osobitim naglaskom na razine A2, B1 i B2. Naime, iz dosadašnjega iskustva u poučavanju inojezičnih učenika hrvatskomu jeziku na svim razinama (od A1 do C1) u pisanome i usmenome izražavanju zamijetile smo nekohezivnost, koja se najčešće dovodi u vezu s nedovoljnom ovladanošću gramatičkim i leksičkim kohezivnim sredstvima, te nekoherentnost koja može proizlaziti iz nekohezivnosti, ali i nekih drugih čimbenika, o čemu će, među ostalim, biti riječi u radu. S obzirom na složenost čimbenika koji utječu na proizvodnju jezično točnoga te komunikacijski jasnoga teksta, razvoju diskursne kompetencije potrebno je kontinuirano posvećivati pažnju, i to od početne razine učenja. Stoga će se u radu, nakon pregleda dosadašnjega bavljenja diskursnom kompetencijom u HIJ-u, predložiti vježbe za postupno razvijanje diskursne kompetencije po razinama poučavanja.

## 2. Diskursna kompetencija i načela tekstualnosti

U glotodidaktici se pod pojmom diskursne kompetencije smatra učenikova sposobnost proizvodnje smislenih jezičnih cjelina, sposobnost strukturiranja i upravljanja diskursom. Pojmovi *diskurs* i *tekst* teme su različitih teorija u kojima im se različito pristupa. U nekima se tekst smatra onim što je napisano, a diskurs izgovorenim jezičnom cjelinom, u nekima se oni izjednačuju.<sup>1</sup> U ovome se radu upotrebljavaju kao sinonimi. Oslanjajući se na De Beaugrandea i Dresslera (2010), smatramo da je tekst i(li) diskurs komunikacijski događaj koji, da bi mogao postići komunikacijsku svrhu, treba ostvariti konstitutivna načela tekstualnosti: koheziju, koherenciju, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost, situativnost i intertekstualnost. Kohezija i koherencija odnose se na sâm tekst, dok se ostala načela odnose na govornika i sugovornika.

Kohezija je povezivanje rečenica, koje se ostvaruje jedinicama površinske strukture teksta, a kohezivna su sredstva gramatička, leksička i semantička (zamjenice, glagolska vremena, sinonimi, antonimi, hiponimi, hiperonimi, ponavljanja rečeničnih elemenata ili rečeničnih struktura, rečenični veznici, konektori, elipse, supstitucije, komparacije itd.). U području inoga jezika kohezija, tj. uporaba kohezivnih sredstava, ovisi o stupnju ovladanošću inim jezikom.

Koherencija se, za razliku od kohezije, ne manifestira konkretnim leksemima ili njihovom odsutnošću, tj. ispuštanjem konkretnoga leksema. Koherencija, tj. kohe-

<sup>1</sup> Lingvistika teksta ili tekstna lingvistika razvijala se unutar različitih europskih jezikoslovnih pravaca, a analiza i teorija diskursa u američkoj znanosti. Više o tome v. u Badurina (2008).

rentnost obilježje je teksta koje se tiče logičko-semantičkih veza među rečenicama teksta (Badurina 2008: 89), odnosno smisla. To je svojstvo subjektivnije od kohezivnosti i ovisi o interpretaciji recipijenta i njegovu znanju o svijetu, tj. iskustvu.

Intencionalnost se tiče govornika i njegove namjere da proizvede kohezivan i koherentan tekst, odnosno da ostvari određeni komunikacijski čin. U inome jeziku taj čimbenik ovisi o trenutačnoj razini ovladanosti inim jezikom, odnosno o sposobnosti učenika da izrazi svoju komunikacijsku namjeru leksikom i gramatikom kojima u određenome trenutku raspolaže. No, važno je istaknuti da se komunikacijski čin može uspješno ostvariti i bez obzira na neka gramatička odstupanja ili leksički propust, tj. jezičnu nepreciznost. Namjera, odnosno usmjerenost govornika na to da proizvede poruku koja će biti jasna recipijentima pomaže u ostvarivanju koherentnosti i prihvaćanju poruke kao jasne, stoga pridonosi i uspješnosti komunikacijskoga čina. U nedostatku preciznih jezičnih sredstava učenik se služi i neverbalnim sredstvima ne bi li ostvario svoju komunikacijsku namjeru.

Prihvatljivost se odnosi na recipijenta, odnosno na njegovu sposobnost da napisani ili izgovoreni tekst prepozna kao kohezivan i koherentan. U hrvatskome kao inome jeziku prihvatljivost je također u suodnosu s razinom ovladanosti, ali i s kulturnim i inim razlikama koje proizlaze iz izvanjezične zbilje. Recipijent koji ima izvanjezična znanja slična govornikovima bolje će razumjeti njegovu poruku, odnosno prepoznat će njegov tekst kao kohezivan i koherentan, za razliku od recipijenta koji ne dijeli takva znanja.

Informativnost teksta odnosi se na iznošenje novoga/staroga, nepoznatoga/poznatoga, drukčijega/istoga u tekstu. U kontekstu poučavanja i učenja stranoga jezika ciljevi su na početnim i srednjim razinama učenja ovladati jezičnim sredstvima novoga jezika kako bi se moglo izraziti misli, osjećaje, preferencije, stavove i sl. na tom jeziku, odnosno izraziti se o različitim životno važnim temama. U tom smislu svaki tekst koji učenik piše ili usmeno iskazuje može biti vrlo informativan.

Situativnost podrazumijeva koliko je pojedini tekst uklopljen u izvanjezični kontekst, odnosno koliko je prikladan u određenoj situaciji. To je načelo kojemu se posvećuje posebna pozornost u poučavanju HIJ-a budući da učenje novoga jezika, kao što se ističe u glotodidaktici posljednjih desetljeća, nije samo precizno ovladavanje gramatičkim strukturama i leksikom već i učenje različitih komunikacijskih registara i komunikacijskih konvencija koje su u određenoj kulturnoj i jezičnoj zajednici prihvatljivi.

Intertekstualnost je tekstualno načelo koje se očituje u pozivanju govornika na neki drugi tekst ili društveno-kulturne činjenice poput običaja, navika, političke situacije, umjetničkih ostvaraja i sl. Uz navedena konstitutivna načela za tekst su važna i regulativna načela (De Beaugrande i Dressler 2010) – efikasnost, efektnost i primjerenost – koja kontroliraju, a ne stvaraju tekst. Efikasnost se odnosi na uspješnost govornika da što konciznije i lakše iznese ono što želi reći i da pritom recipijent, u kontekstu poučavanja – nastavnik, utroši što manje vremena u razumijevanje napisanoga i izrečenoga. Efektnost je u suodnosu s ostavljanjem dojma na recipijenta, tj.

nastavnika. Primjerenost podrazumijeva usklađenost svih standarda tekstualnosti i danih okolnosti, odnosno pisanja primjerenoga teksta na zadanu temu.

### 3. Opis diskursne kompetencije po razinama u HIJ-u

Za hrvatski kao ini jezik postoje opisni okviri referentnih razina od A2 do B2<sup>2</sup> u kojima su te razine iscrpno opisane. Stoga će u ovome radu diskursna kompetencija biti prikazana na temelju njezina opisa u tim opisnim okvirima – od temeljne razine (A2) preko prijelazne (B1) do samostalne (B2). Diskursna se kompetencija ostvaruje u proizvodnim djelatnostima govorenja i pisanja koje se različito ostvaruju na različitim razinama ovladanosti inim jezikom. Govornici razina A2, B1 i B2, među ostalim, razlikuju se po sposobnostima planiranja različitih vrsta tekstova (opisa, prepričavanja, argumentacijskih tekstova, osvrtu, kritika itd.) i po različitosti tema o kojima mogu nešto reći, zatim po sposobnosti izražavanja osjećaja, preferencija i stavova. Također se u usmenoj proizvodnji razlikuju po sposobnosti sudjelovanja u argumentacijskim raspravama, tj. po mogućnosti da tečno i točno reagiraju na tvrdnje sugovornika. Govornici se razlikuju i po duljini pripremljenoga govora te po gramatičko-leksičkoj složenosti diskursa koji proizvode. Tako govornik na razini A2 može jednostavno predstaviti ljude, opisati uvjete života i rada, govoriti o svojoj svakodnevnici, okruženju, preferencijama, planovima, prošlim događajima i iskustvu nizanjem jednostavnih izraza i rečenica. Može održati kratak pripremljeni govor o takvim sadržajima. Usto je sposoban razmjenjivati kraća (e-)pisma/poruke (Cvitanušić Tvico i Nazalević Čučević 2017: 21–23). Kako bi proizveli povezan i smislen tekst, većina se govornika hrvatskoga kao inoga jezika na razini A2 služi ponavljanjem prvoga rečeničnog elementa (Nazalević Čučević 2017: 38–43).

Osobito se često ponavlja lična zamjenica kojom se izriče vršitelj radnje. Često se ponavljaju rečenične strukture i rijetko se govornici služe elipsom. U tekstovima je također česta pokazna zamjenica *to* koja se javlja kao anaforički element, tj. odnosi se na dio teksta (najčešće rečenicu) koja mu prethodi. Upotrebljava se ograničen broj konektora, najčešće su to suprotni konektori (*a, ali*), vremenski (*onda, zatim*), prostorni (*ovdje, tu, tamo*), načinski (*tako*), pribrojni (*također, isto, i*). U povezivanju rečenica govornici hrvatskoga kao inoga jezika na razini A2 služe se i modalnim riječima kojima komentiraju sadržaj rečenoga ili napisanoga ili pak zauzimaju stav (npr. *nažalost*).

Govornik na razini B1 sposobnosti kojima je ovladao na temeljnoj razini A2 dopunjuje mogućnošću da proizvodi jednostavan vezani tekst o poznatoj temi ili temi od osobnoga interesa. Stoga može opisivati i prepričavati događaje, knjige, filmove, doživljaje i svoje reakcije na njih te izražavati svoje snove, nade, težnje i ukratko obrazložiti svoja stajališta i planove. Tijekom proizvodnje govora to može postizati bez većih prekida i s prihvatljivom tečnošću, uz malo oklijevanja. U pisanju to sve može

<sup>2</sup> Opisi razina izvedeni su prema ljestvici referentnih razina Zajedničkoga europskog referentnog okvira za jezike (ZEROJ 2005).

jednostavno izložiti linearno nižući elemente, može napisati jednostavne sastavke o svojim iskustvima, osjećajima, reakcijama, može pisati priče o stvarnim i izmišljenim događajima, izvještaj zadane forme, poruke, čestitke, bilješke (Grgić, Gulešić Machata i Nazalević Čučević 2013: 17–33). Na razini B1 zbog još uvijek slabije ovlađanosti leksikom, gramatikom i semantikom, govornici svoje zamisli mogu izraziti jednostavnim jezikom. Stoga se ne služe u velikoj mjeri zamjenjivačkim elementima.

Primjerice, kosim padežima ličnih zamjenica, posebno nenaglašenim oblicima, još uvijek ne vladaju s velikom sigurnošću. Stoga je česta leksička rekurencija te ponavljanja rečeničnih elemenata, ponajprije prvoga, a rijetkost su eliptične rečenice i druga vezna sredstva. Čest je upućivački element *to* i *ovo*. Ipak, očekuje se da će biti prisutni izrazi koji se upotrebljavaju u iznošenju vlastitoga mišljenja poput *smatram da*, *čini mi se da*, *po meni* i sl., uspoređivanja npr. *u odnosu na* ili izrazi i veznici zaključivanja, npr. *može se reći da*; *zato*, *pa*, *onda*.

Govornik na razini B2 može sročiti jasan, dobro strukturiran i detaljan tekst o velikome broju tema. Navodeći prednosti i nedostatke može izraziti stajalište o nekoj aktualnoj temi te o mnogim temama od osobnoga interesa, može govoriti (i pisati) o događajima i iskustvima, komunicirati dovoljno tečno i neusiljeno, sudjelovati u raspravama unutar poznatih situacija obrazlažući i braneći svoja stajališta te prenositi i komentirati informacije. Pritom se očekuje prilično visoka gramatička točnost. Nadalje, može jasno povezivati misli te stoga proizvesti suvisao (koherentan) iskaz uz moguću nesigurnost prilikom duljega izlaganja. Pritom se uspješno služi ograničenim brojem različitih veznih sredstava za uspostavljanje odnosa između misli poput upućivačko-zamjenjivačkih (npr. *zatim*, *tamo*, *prema tome*) i nezamjenjivačkih konektora (npr. *no*, *ali*, *međutim*, *samo*). S pomoću njih može pisati jasne tekstove o različitim temama koje ga zanimaju sažimajući i procjenjujući informacije i argumente iz nekoliko izvora, ali i dajući potrebne pojedinosti. Tekstovi koje je sposoban napisati uključuju osvrt na knjigu, film ili predstavu, detaljne opise istinitih i izmišljenih događaja i iskustava povezane u čitak tekst u skladu s primjerenim žanrom, izvještaje u kojima se razvija tema i navode razlozi za neko stajalište i protiv njega, biografije, autobiografije, životopis za posao (Gulešić Machata i Grgić 2015: 22–39). Govornik na razini B2 može suverenije upotrebljavati vezna sredstva zahvaljujući kojima može ostvarivati tečnije i prirodnije tekstove koji su primatelju prihvatljiviji i pitkiji jer mu pomažu uspostaviti odnose u tekstu. Povezanost se ostvaruje rekurencijom, paralelizmom, parafrazom, zamjenjivačkim elementima i sl. I na toj se razini povezanost i smislenost ostvaruju ponavljanjem prvoga elementa, napose u spontanome govoru jer nema vremena za planiranje. No, ponavljanje je sada najčešće u službi naglašavanja vlastitoga stajališta ili isticanja neke poruke, pri čemu ono dobiva semantičko-stilističku vrijednost. Prisutan je i paralelizam, odnosno ponavljanje sintaktičkih površinskih struktura (subjekt, predikat, objekt). I parafraza je prisutna, i to kao rekurencija sadržaja prethodnoga iskaza uz promjenu izraza. U govoru je parafraza česta radi provjere je li sugovornik dobro shvaćen. Na razini B2 rekurencija služi za održavanje kontinuiteta u komunikaciji i pisanju (npr. *kako je rečeno*, *da ponovimo*).

Postoji i parcijalna rekurencija, kada se upotrebljava isti materijal riječi, ali se mijenja vrsta riječi (npr. glagol *brinuti se* i pridjev *zabrinut*, pridjev *tužan* i prilog *tužno*). Na razini B2 govornici se često koriste i veznim sredstvima koja skraćuju ili pojednostavnjuju površinski tekst, a u tome je smislu najčešća uporaba zamjenjivačkih i upućivačkih elemenata u čijoj su službi zamjenice, zamjениčki pridjevi, prilozii, čestice te riječi koje su formalno iste kao i konjunktori. Najčešći upućivački i zamjenjivački konektori na razini B2 jesu naglašeni i nenaglašeni oblici ličnih zamjenica u trećem licu jednine i množine (upućuju na imenice ili imenske sintagme). Usto, na toj se razini uspješnije izbjegava ponavljanje lične zamjenice (npr. kad jedan vršitelj sukcesivno vrši više radnji), pa se tim tzv. nultim konektorom tekst čvršće povezuje. Elipsa je prisutna znatno više nego na prethodnim dvjema razinama, i to primjerice kad je poznat identitet subjekta, pa se on izostavlja ili se izostavljaju predikati ako se podrazumijevaju. Zahvaljujući elipsi, recepcija tekstova zahtijeva manje vremena i napora, ali s druge strane prevelike elipse mogu imati suprotan učinak i „gubljenje” u tekstu. Zamjenice *ovaj, taj, onaj* u komunikaciji se javljaju kao upućivački i kao deiktiki elementi s obzirom na to da upućuju na izvanjezičnu stvarnost i najčešće su i dalje u službi anafore. Na razini B2 govornici se često koriste i posvojnim zamjenicama kao konektorima, često dakako i povratno-posvojnomo zamjenicom *svoj* za sva lica. Upućivanje na prethodno iskazane okolnosti izražava se priloziama *ondje, tada* te različitim konektorima: suprotnima (npr. *a, no, ali, međutim, s druge strane*), prostornima (npr. *ovdje, tu, tamo*) vremenskima (npr. *tada, onda, zatim*), načinskima (npr. *ovako, na taj način*), namjernima (*radi toga*), uvjetnima (npr. *u tom slučaju, inače*), dopusnima (*unatoč, usprkos tomu, ipak*), zaključnima (*prema tome, dakle*), isključnima (npr. *samo, jedino*), pribrojnima (*uz to, osim toga*), pojačajnima (npr. *i, čak*), objasnidbenima (npr. *naime, zapravo, to jest*) (Nazalević Čučević 2015: 41–47).

#### 4. Dosadašnja istraživanja o diskursnoj kompetenciji u HIJ-u

Opisni okviri referentnih razina iscrpni su opisi znanja kojima bi govornik inoga jezika trebao ovladati na određenim razinama. Stoga su korisni priručnici za nastavnike, autore udžbenika, ali i učenike inoga jezika. Također mogu biti poticaj za nova jezikoslovna istraživanja. Istraživanja diskursne kompetencije u ovladavanju hrvatskim kao inim jezikom zasad su malobrojna i uglavnom se odnose na istraživanje kohezije i koherencije u pisanome diskursu. Na Filozofskom fakultetu u Osijeku od 2017. do 2019. godine provodio se projekt „Koherencija pisanoga teksta u inome jeziku: hrvatski, njemački, engleski, francuski i mađarski jezik u usporedbi”<sup>3</sup> (Mikić Čolić i Trtanj 2019: 259–261). Ispitanici su bili strani studenti s jezičnom kompetencijom u hrvatskome na razini B1. Ispitni zadatak bio je napisati esej na zadanu temu. Jedan od ciljeva istraživanja bio je analizirati povezanost upotrebe kohezivnih sredstava i razine koherentnosti teksta u hrvatskome kao inome jeziku. Istraživanje je pokazalo

<sup>3</sup> Nositeljica projekta je Vesna Bagarić Medve.

da su ispitanici na prikladan i učinkovit način upotrebljavali kohezivna sredstva – što je ocijenjeno ocjenom 4,4. Uočena je pretjerana upotreba veznika *i*, što je u skladu i s navodima u Opisnom okviru referentne razine B1. Također je zaključeno da je u esejima upotrijebljen prilično širok raspon kohezivnih sredstava – što je ocijenjeno ocjenom 4,3. Što se tiče koherencije, ispitivane su globalna i lokalna koherencija, odnosno je li sadržaj na razini cijeloga teksta organiziran logično te je li razumljiv slijed misli i rečenica. Oboje je ocijenjeno visokom ocjenom – 4,5. S obzirom na to da su kohezija i koherencija u ispitivanome korpusu ocijenjene sličnim ocjenama, kohezija tek nešto nižom, zaključeno je da su kohezija i koherencija povezane te da utječu jedna na drugu.

Za razliku od navedenoga istraživanja, koje se bavi suodnosom kohezije i koherencije u pisanim tekstovima inojezičnih govornika, rad Cvikić i Trtanj (2022) bavi se upotrebom semantički specifičnih kohezivnih sredstava. Naime, autorice su provele istraživanje izražavanja uzročnosti u argumentacijskim esejima na hrvatskome kao inome jeziku u usporedbi s izražavanjem uzročnosti na hrvatskome kao prvome jeziku. Istraživana je upotreba uzročnih vezničkih sredstava u suodnosu s upotrijebljenim sintaktičkim strukturama. Rezultati su pokazali da su se obje skupine ispitanika – kojima je hrvatski prvi i kojima je hrvatski ini jezik – u izražavanju uzročnosti služile istim veznim sredstvima i u istim sintaktičkim strukturama, no uočena je razlika u čestoti upotrebe pojedinih veznika. Tako su govornici hrvatskoga kao prvoga u nezavisnosloženim rečenicama u izražavanju uzročnosti u velikome postotku upotrebljavali veznik *pa*, dok je u tekstovima govornika hrvatskoga kao inoga tipični uzročni veznik u zavisnosloženim rečenicama *jer*, što potvrđuje i nastavna praksa autorica ovoga rada. Osim toga uz upotrebu veznika *jer* zamijećena je pretjerana upotreba vezničke skupine *zato što* te izbjegavanje upotrebe veznika *pa*.

Oba spomenuta istraživanja provedena su na korpusima pisanih tekstova. Za daljnja istraživanja diskursne kompetencije u HIJ-u može biti poticajno istraživanje o konektorima u spontanome govorenome jeziku provedeno u hrvatskome kao prvome jeziku (Košutar i Hržica 2019) te o konektorima i drugim diskursnim oznakama u pisanome i spontanome govorenome jeziku (Hržica, Košutar i Posavec 2021). Korpus govorenoga jezika obaju istraživanja obuhvaća 165 jezičnih transkripata spontane konverzacije. Cilj je prvoga istraživanja bio utvrditi kako se konektorima uspostavljaju odnosi među iskazima u spontanome govorenome jeziku (Košutar i Hržica 2019: 166). Analizirani su iskazi 30 odraslih izvornih govornika hrvatskoga jezika, u dobi od 20 do 86 godina, koji potječu iz različitih regija Hrvatske. Ustanovljeno je da se u govorenome diskursu pojavljuje tek dio konektora iz pisanoga diskursa. Rezultati analize čestote konektora koji se pojavljuju u spontanome govoru pokazali su da se najčešće pojavljuju veznički konektori *i*, *a*, *pa*, *onda* i *ali* (Košutar i Hržica 2019: 170–171). Drugi se konektori pojavljuju znatno rjeđe (slijede redom: *znači*, *baš*, *nego*, *jer*...). Najrjeđe su se u ispitivanome uzorku pojavljivali konektori *bez obzira na to*, *na primjer*, *međutim*. Osim čestote istraživalo se pojavljuju li se u korpusu spontanoga govorenoga jezika konektori koji nisu zabilježeni u pisanim izvorima. Pronađeno je osa-

mnaest novih. Među njima najčešći je *ma* (84 pojavnosti), a zatim slijede *tako da* (20 pojavnosti), *još, uglavnom, neka, makar, s tim da, u svakom slučaju, ionako, iako, jerbo, čim, doduše, pošto, osim, bar, umjesto da, nakon svega toga* (Košutar i Hržica 2019: 172). Bez obzira na to što je uzorak ispitivanih govora relativno malen (30) i što bi se na većem uzorku možda dobila drukčija čestota, dobiveni su rezultati pokazatelji realne upotrebe jezika, pa kao takvi mogu naći svoju primjenu u izradi nastavnih materijala i priručnika za učenje hrvatskoga kao inoga jezika. Osobito se to odnosi na konektore koji nisu zabilježeni u pisanim izvorima jer pripadaju ponajprije govornomu jezičnomu modalitetu. Zanimljiv je i treći rezultat koji je istraživanje pokazalo: postotak konektora u ukupnome broju riječi relativno je nizak (manje od 8 %), ali govornici prosječno upotrebljavaju konektore u čak 35 % iskaza. Autorice to dovode u vezu s karakteristikama spontane govorne konverzacije – sa sintaktičkom fragmentiranosti i mnoštvom reduciranih struktura, zbog čega govornik upotrebom konektora nastoji iskaz oblikovati kao kohezivnu cjelinu (Košutar i Hržica 2019: 173, 175–176).

Cilj je drugoga istraživanja (Hržica, Košutar i Posavec 2021) bio utvrditi razlike u upotrebi konektora i drugih diskursnih oznaka u pisanome i spontanome govorenome jeziku. Utvrđeno je da se i konektori i ostale diskursne oznake češće pojavljuju u govorenome nego u pisanome korpusu. Što se tiče odnosa upotrebe konektora i diskursnih oznaka u svakome od modaliteta posebno, u pisanome korpusu pojavljuje se više konektora nego ostalih diskursnih oznaka, dok se u govornome diskursu upotrebljava više diskursnih oznaka koje nisu konektori. Najčešće su diskursne oznake u govornome korpusu (poredane po čestoti): *da, e, dobro, no, kužiš, znaš, mislim, ono, ovoga i joj*. Najčešće su diskursne oznake u pisanome korpusu (također poredane po čestoti): *eto, da, recimo, e, sada, evo, ovako, točno i sad*. I tim je istraživanjem potvrđeno koliko važnu ulogu u stvaranju kohezije diskursa imaju konektori i ostale diskursne oznake. U poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika važno je upućivati na kohezivna sredstva, kako na ona u pisanome, tako i na ona u govornome diskursu, posebno u spontanoj konverzaciji, jer pridonose razumijevanju poruka koje zbog svoje rečenične nepotpunosti, reduciranosti i fragmentiranosti za nekoga tko tek uči strani jezik mogu biti teže razumljive. Stoga u sljedećem poglavlju predlažemo kako postupno razvijati diskursnu kompetenciju po razinama poučavanja.

## 5. Prijedlog vježba za postizanje diskursne kompetencije u HIJ-u

S vježbama za razvijanje diskursne kompetencije u poučavanju odraslih učenika inomu jeziku potrebno je početi vrlo rano. Naime, odrasli učenici već imaju razvijenu diskursnu kompetenciju u prvome jeziku. Stoga im se ranim uvođenjem vježba za razvijanje diskursne kompetencije omogućuje da uče kako prenositi vještine koje su već razvili u prvome jeziku u strani jezik te ih tako osposobiti za ranije stjecanje jezične kompetencije.

Pritom je važno unaprijed odrediti za proizvodnju i primanje kakvih tekstova govornik treba biti osposobljen te u skladu s tim komunikacijskim potrebama prilago-

diti nastavne materijale i aktivnosti. Sljedeće vrste tekstova smatraju se prikladnima za pisanu/usmenu proizvodnju: sastavci/izlaganja o temama od interesa za učenika ili iz svakodnevnoga života, kreativno pisanje o stvarnim ili izmišljenim događajima, prepričavanje događaja, jednostavni sastavci/izlaganja o općim temama, izvještaji zadane forme, čestitke, poruke, bilješke, čestitanja i zdravice, izražavanje dojma, isprike, komplimenta, narudžbe, replike u razgovoru i raspravi, pripremljeno jasno jednostavno izlaganje (Cvitanušić Tvico i Nazalević Čučević 2017: 29–32).

Na samome početku učenja hrvatskoga kao inoga jezika diskursom možemo smatrati sastavljanje gramatički točne rečenice s jasno iskazanom misli koja je izgovorena u prikladnome trenutku. Potrebno je vježbati postizanje kohezije upućivanjem na kohezivna sredstva, osobito na početnoj razini učenja, kad su moguća odstupanja zbog nedovoljnoga poznavanja leksika i gramatike te kad su češći prijenosi iz prvih jezika učenika. U usmenoj proizvodnji, kako nastavnik ne bi „blokirao” sam komunikacijski čin, poželjno je da učenika ispravlja samo u onim odstupanjima koja dovode do nerazumijevanja, dok se u pisanoj proizvodnji treba na odstupanja upozoriti, objasniti ih i ponuditi primjerenija rješenja.

U dugogodišnjem smo poučavanju odraslih učenika zamijetile da se neka odstupanja opetovano pojavljuju u pisanim tekstovima unatoč uvježbavanju pojedinoga jezičnoga gradiva tijekom nastavnoga procesa. To mogu biti razvojna odstupanja, odnosno potrebno je još vremena i još uvježbavanja da bi se neko gradivo doista usvojilo, ali mogu biti i previdi, što znači da učenik nije obratio dovoljno pozornosti gradivu koje je poučavano i uvježbavano. Stoga nastavnici, ne bi li smanjili previde, odnosno potaknuli učenike da s više pozornosti pročitaju vlastiti tekst nakon nastavnikova ispravljanja i uče iz pogrešaka koje su napravili, traže od njih da svoj tekst ponovno napišu u ispravljenu obliku.

Koherentnost diskursa nastoji se postići u svakome komunikacijskome činu i ona se uvježbava „prirodno” tako što nastavnik postavlja pitanja učeniku dok mu učenikove izgovorene poruke ne postanu posve jasne. Često nastavnik nakon pažljiva slušanja učenika interpretira njegove izgovorene rečenice ne samo kako bi ispravio pogreške koje je učenik napravio, nego da bi pomogao drugim učenicima u skupini, odnosno sudionicima komunikacijskoga čina, da shvate namjeru govornika. Osobito je važna nastavnikova uloga tumača u leksičko-semantičkome, ali i u međukulturalnome smislu na nižim razinama učenja inoga jezika. U takvim se konverzijskim vježbama radi na načelu koherencije, intencionalnosti, prihvatljivosti, kohezije, efikasnosti i efektnosti.

U metodičkome smislu možemo govoriti o dvjema skupinama vježba za razvijanje diskursne kompetencije – vježbama koje se odnose na postizanje te kompetencije u govoru i vježbama koje se odnose na pisanje teksta. Postizanje diskursne kompetencije u govoru povezano je s uporabom govornih činova, odnosno funkcionalnom kompetencijom, koja je zajedno s diskursnom sastavnicom dio pragmatične kompetencije. Ima autora koji govore o interakcijskoj kompetenciji (npr. Celce-Murcia, 2007), koja uključuje poznavanje tipičnih načina izvođenja govornih činova u nekoj

kulturi (npr. kako izraziti osjećaje i mišljenje, kako izraziti žaljenje, žalbe, ispriku, obećanja, želje, ciljeve itd.), konverzacijsku kompetenciju (kako otvoriti i zatvoriti razgovor, postaviti i promijeniti temu, prekinuti razgovor, podržavati razgovor itd.) i način korištenja neverbalnih, tj. paralingvističkih sredstava (npr. kontakt očima, dodirivanje, rukovanje, međusobna udaljenost tijekom razgovora itd.). U udžbenicima hrvatskoga kao inoga jezika za razine od A2/B1 do B2 iz serije *Razgovarajte s nama* autorica Čilaš Mikulić, Gulešić Machata i Udier korisnici mogu naći rubriku *Jezik u različitim situacijama* s popisom izraza koji se koriste u različitim govornim činovima, npr. za izražavanje mišljenja, zadovoljstva, negodovanja, vođenje telefonskoga razgovora, uzimanje riječi itd.

Često su te rubrike popraćene i prikladnim zadatkom u kojem se uvježbavaju pojedini govorni čini. Nastavnici trebaju učenike vraćati na te rubrike prilikom svake vježbe u kojoj se pojedini govorni čin ponavlja. U nastavku donosimo opis vježba za postizanje diskursne kompetencije koje su rezultat našega pounutrenoga znanja stjecanoga tijekom studija i istraživanja te dugogodišnjega nastavničkog iskustva u poučavanju odraslih učenika hrvatskomu kao inomu u jezično i na druge načine heterogenim skupinama.

### 5.1. Vježbe za postizanje diskursne kompetencije u usmenoj proizvodnji

Usmene vježbe za razvijanje diskursne kompetencije imaju za cilj razvijanje svih konstitutivnih elemenata diskursa, odnosno njima se nastoji istovremeno uvježbavati kohezija, koherencija, intencionalnost, prihvatljivost i situativnost, rijetko intertekstualnost. Te se vježbe obično izvode u tri oblika: monološkome, dijaloškome (vježbe u paru – prikladne za sve razine, ili argumentacijske rasprave – prikladne od razine B1 na dalje) i vođenome dijaloškom obliku, odnosno monološko-dijaloškome obliku u kojem nastavnik ciljanim pitanjima od jednoga učenika želi dobiti leksički, gramatički i semantički primjeren usmeni odgovor.

Monološka vježba, primjerice, može biti govorenje rečenica s jednom zadanom riječi, a cilj joj je postizanje fluentnosti. Nastavnik za svakoga učenika pripremi po jednu ciljanu riječ koja se učila prethodnih dana, npr. *putovati* (riječ može biti glagol, imenica, pridjev, prilog, broj, prijedlog, veznik). Učenici trebaju bez prekida izgovoriti pet-šest (u ranijim fazama učenja jednu-dvije) ne nužno povezanih rečenica u kojima će upotrijebiti tu riječ, kao u (1). Učenici imaju minutu za pripremu, ali važno je da ne čitaju rečenice, nego da ih govore prema bilješkama, što spontanije.

(1) *Mnogi ljudi jako vole **putovati**. I ja često **putujem**. Prije **nisam** puno **putovala**, a sada često **putujem**. Rado **putujem** za vikend. Tada volim **putovati** u gradove u blizini. Na odmor **putujem** u daleke zemlje, na druge kontinente. Uskoro **ću putovati** u Španjolsku. Želim **putovati** po cijeloj zemlji.*

Složenija monološka vježba dvominutni je govor o zadanoj temi za koju učenici mogu pripremiti koncept. To može biti nešto povezano s temom o kojoj se govorilo

na nastavi, npr. o izumima. Tako se učenicima može zadati da pripreme dvominutni govor o njima najvažnijem/najzanimljivijem izumu, pri čemu trebaju odgovoriti na određena pitanja kao u (2).

(2) *O kojem je izumu riječ? Za što se on koristi? Zašto je učeniku taj izum važan? Čiji je to izum? Nekoliko biografskih podataka o izumitelju/izumiteljici.*

Treća vježba monološkoga tipa, složenija od prethodnih, jest pripremanje duljih usmenih prezentacija (duljina ovisi o razini – npr. pet minuta za razinu A2, osam minuta za razinu B1, deset minuta za razinu B2). Ta vježba na početnim razinama učenja podrazumijeva pisanje teksta u kojem učenik razrađuje temu tako da sadržaj bude koherentan – organizira ga na logičan način, a njegovi dijelovi (uvod, razrada i zaključak) trebaju logično proizlaziti jedan iz drugoga. Budući da se tekst prezentacije unaprijed priprema, nastavnik ispravlja gramatička i leksička odstupanja koja mogu utjecati na kohezivnost teksta te upućuje na kohezivna sredstva, npr. na anaforičke i kataforičke elemente, kojima se može poboljšati diskursna kompetencija. U toj vježbi intencionalnost proizlazi iz zadanoga zadatka. Na nižim razinama učenja nastavnik mora voditi računa o tome da učenik koji prezentira uglavnom upotrebljava leksik koji je poučavan na nastavi kako bi se postigla prihvatljivost diskursa. Naime, zbog neujednačena napretka u učenju, kao i zbog fonoloških odstupanja, osobito u heterogenim skupinama učenika s obzirom na različit prvi jezik, pa i zbog izvanjezičnih čimbenika kao što je tempo ili ritam govora, moguće je nerazumijevanje među slušateljima. Nakon monološkoga dijela izlaganja slijedi dijaloški jer su slušatelji upućeni da komentiraju (prethodno su naučili kako mogu dati kompliment i reći svoje mišljenje) i postave pitanja izlagaču, na koja on treba odgovoriti. Efektivnost učenik postiže upotrebom novoga leksika i jezičnih konstrukcija koji su poučavani na nastavi.

Monološko-dijaloška vježba su, kao što je već spomenuto, usmeni odgovori na nastavnikova pitanja na početku nastavnoga sata koja služe stvaranju ugodne komunikacijske atmosfere, ali i u kojima nastavniku može biti cilj vođenim pitanjima potaknuti učenika da upotrijebi leksik ili neki gramatički oblik, ciljana kohezivna sredstva i sl., koji su poučavani na prethodnome nastavnome satu. Primjerice, ako je cilj uvježbavanje konjugacije glagola, glagolskih vremena ili određenih padežnih oblika i funkcija, npr. izricanje cilja, mjesta i društva te nekih priložnih riječi (na razini A2), na početku sata može se napraviti sljedeća vježba koja se provodi u nekoliko koraka, a završava pisanjem: odgovaranje na postavljena pitanja, ponavljanje odgovora (bez pitanja) zadanim redoslijedom kako bi se dobio vezani tekst, zapisivanje teksta (odgovora) te povezivanje rečenica primjerenim veznim sredstvima. Nastavnik unaprijed treba pripremiti pitanja koja će postavljati učenicima te odrediti raspored tih pitanja tako što će učenike ispitivati prema redu sjedenja (npr. s lijeva na desno ili obratno).

To znači da treba voditi računa o tome da ima onoliko pitanja koliko ima učenika. Pitanja trebaju biti postavljena tako da odgovori na njih, kada se sastave, čine ve-

zani tekst. Ako je u grupi više učenika (npr. 15), a nastavnik želi tekst od deset rečenica, ostalih petero može dobiti zadatak da zapiše odgovore drugih učenika (svatko po dva). Tada je važno da se takva vježba ponovi na sljedećem satu tako da učenici koji su zapisivali odgovore sudjeluju u usmenom dijelu vježbe. Učenici trebaju odgovarati tzv. potpunim rečenicama, tj. u odgovoru se ne iznosi samo rema, nego se ponavlja tema, kao u (3). Naime, tako će se uvježbavati struktura rečenice, a kasnije moći od odgovora koje učenici daju usmeno sastaviti smisljeni tekst. Učenici se trebaju truditi zapamtiti svoj odgovor.

(3) Učenici su zamoljeni da zamisle jednu osobu koja se zove npr. Maja i da odgovaraju na nastavnikova pitanja o njoj.

1. *Gdje je Maja bila za vikend?* – Npr. *Maja je za vikend bila kod kuće.*
2. *Što je Maja radila za vikend?* – Npr. *Maja je za vikend gledala filmove i kuhala ukusnu hranu.*
3. *Što Maja obično radi vikendom?* – Npr. *Maja obično vikendom sprema kuću.*
4. *Kamo će Maja putovati sljedeći vikend?* – Npr. *Sljedeći vikend Maja će putovati u Varaždin.*
5. *S kim će Maja ići tamo?* – Npr. *Maja će ići s prijateljicom.*
6. *Kako će Maja i njezina prijateljica putovati?* – Npr. *Maja i njezina prijateljica putovat će autobusom.*
7. *Kako Maja često putuje?* – Npr. *Maja često putuje autobusom.*
8. *Što će Maja i njezina prijateljica raditi u Varaždinu?* – Npr. *Maja i njezina prijateljica će posjetiti muzej i kušati lokalne specijalitete.*
9. *Gdje će Maja tražiti informacije o Varaždinu.* – Npr. *Maja će tražiti informacije o Varaždinu na internetu.*
10. *Voli li Maja sve planirati prije putovanja?* – Npr. *Maja voli sve planirati prije putovanja.*

Učenici izgovaraju svoje odgovore jedan za drugim prema zadanome redoslijedu (ili ih čitaju učenici koji su ih zapisivali), a nastavnik ih zapisuje na ploču. Potom nastavnik navodi učenike da pokušaju povezati rečenice veznicima koje znaju, zatim da pokušaju sažeti određene dijelove tako da upotrebljavaju posvojne ili lične zamjenice, upućivačke riječi koje znaju, izostave nepotrebne dijelove koji se podrazumijevaju ili zamijene dijelove koji bi se ponavljali prikladnim zamjenjivačkim riječima/izrazima, sve dakako primjereno razini na kojoj se poučava i dotad obrađenim jezičnim sadržajima. Sve intervencije u postojećem tekstu na ploči nastavnik unosi drugom bojom (ovdje masno otisnuto i podcrtano) kako bi učenici što jasnije vidjeli cijeli postupak, kao u (4). Nakon toga učenici čitaju cijeli tekst u novome obliku. Za zadaću trebaju napisati sličan tekst o sebi.

- (4) *Maja je za vikend bila kod kuće. ~~Maja je za vikend gledala~~ **Gledala je** filmove i kuhala ukusnu hranu. **Ali ona** ~~Maja~~ obično vikendom posprema kuću. **No/Međutim** sljedeći vikend Maja će putovati u Varaždin. ~~Maja će ići s prijateljicom. Maja i njezina prijateljica~~ **One će putovati će ići** autobusom. Maja često **tako** putuje autobusom. ~~Maja i njezina prijateljica~~ **Djevojke** će posjetiti muzej i kušati lokalne specijalitete. Maja će **prije toga** tražiti informacije o Varaždinu na internetu. ~~Maja~~ **jer** voli sve planirati ~~prije putovanja~~ **unaprijed**.*

Dijaloške vježbe su, primjerice, intervju na zadanu temu i međusobno izvještavanje učenika o zadanoj temi, čemu može biti pridodano sažimanje onoga što je svaki učenik iz para čuo od drugoga učenika te prepričavanje pred cijelom skupinom. Na početnoj razini učenja, nakon prvih nekoliko sati, učenici mogu dobiti popis pitanja koja trebaju postaviti kolegi, kao u (6). Učenici se prema tim pitanjima, a i onima koja će sami dodati, međusobno intervjuiraju, zapisuju odgovore, a zatim izvještavaju grupu tako da predstavite kolegu, kao u (7). To je u tom trenutku prilično zahtjevna vježba jer učenici trebaju promijeniti ja-formu u kojoj im kolega odgovara u formu za treće lice, koju zahtijeva izvještavanje. U toj vježbi učenici pokazuju koliko su ovladali kategorijom lica i prezentom poučavanih glagola.

- (6) *Kako se zoveš? Odakle si? Što si po zanimanju? Koliko imaš godina? Što voliš? Što ne voliš?...*

- (7) *Ovo je... On(a) je iz... Po zanimanju je...*

Takva nam se vježba pokazala prikladnom za uvježbavanje perfekta. Npr. učenici trebaju jedni drugima govoriti dvije minute o proteklom vikendu. Nakon toga prepričavaju što je njihov kolega rekao. S usložnjavanjem jezičnih sadržaja koji se obrađuju i ta vježba postaje složenija. Na višim stupnjevima mogu se zadati određena vezna sredstva koja su učenici dužni upotrijebiti prilikom izvještavanja.

Na početnim razinama učenja dijaloška vježba koja pridonosi razvoju diskursne kompetencije jesu i dijalozi glumljenja uloga koji mogu biti povezani s upotrebom određenoga govornoga čina, odnosno imati za cilj razvijanje diskursne i funkcionalne kompetencije, npr. uloga konobara i gosta, kupca i prodavača, onoga koji poziva nekamo i onoga koji prihvaća ili odbija poziv. Primjerice, učenicima se ponude moguće reakcije na poziv nekamo, jedan popis za prihvaćanje, kao u (8), i drugi za odbijanje, kao u (9). Iz ponuđenih reakcija učenici već naslućuju o kakvim je pozivima riječ. Tada se učenicima ponude slike koje ilustriraju npr. odlazak u muzej, kazalište, šetnju, restoran, na kavu, roštilj, kampiranje itd. Zadatak im je sastaviti rečenicu sa zadanim početkom *Pozivam te...* koju trebaju dovršiti s obzirom na ono što prikazuje slika. Prilikom toga uvježbava se izricanje cilja akuzativom s prijedlozima. Učenik kojemu je upućen poziv treba odgovoriti nekom od ponuđenih reakcija, prikladnom za kontekst.

- (8) *Može! Hvala na pozivu. // Sjajno! Kada idemo? // Odlično, vidimo se tamo? // Idemo! Što nosimo? // Dolazim sigurno. U koliko sati? // Izvrsno, jedva čekam! // Izvrsno, što gledamo? Koliko koštaju karte?*
- (9) *Nažalost ne mogu. Ali hvala na pozivu. // Uh, mislim da nemam vremena. Može drugi put? // Žao mi je, ali moram učiti i pisati zadaću cijeli vikend. // Mislim da je prehladno/prevruće za šetnju.*

Ovisno o razini ovladanosti, igranje uloga usložnjava se u skladu s prikladnim temama. Tako se može odglumiti situacija dolaska u goste i najave odlaska između gosta i domaćina, raspitivanja za nečiju obitelj, prenošenje pozdrava, izražavanje i primanje sućuti i sl.

## 5.2. Vježbe za postizanje diskursne kompetencije u pisanoj proizvodnji

Pisana proizvodnja jedna je od ključnih čimbenika u postizanju sigurnosti i u proizvodnji govora, posebice kod odraslih osoba<sup>4</sup> zbog toga što se mogu mirnije usredotočiti na sastavljanje rečenica i njihovo povezivanje. Osim toga, kada se misli zapisuju, one postaju preglednije. Učenici na početnim razinama često prijavljuju da kada žele reći ili napisati neku rečenicu, nisu sigurni kako početi i kako organizirati elemente u njoj jer se prirodno oslanjaju na svoj prvi jezik, a odrasli su učenici često svjesni da organizacija rečeničnih elemenata ne mora biti ista i u jeziku kojim ovladavaju. Stoga se u poučavanju odraslih osoba hrvatskomu kao inomu jeziku pismene vježbe za razvijanje diskursne kompetencije uvode od samoga početka poučavanja. Takva je vježba, primjerice, dovršavanje započetih rečenica koje nastaju prema modelu onih koje su čuli od nastavnika, kao u (10). Sljedeća je mogućnost upisivanje riječi na praznine u tekstu. Riječi mogu biti zadane iznad teksta u pravilnome obliku (na početnoj razini učenja), odnosno u osnovnome obliku koji je potrebno gramatički prilagoditi rečeničnome kontekstu (na srednjim i višim razinama poučavanja). Riječi se mogu i izostaviti kako bi se učenici sami dosjetili čime dopuniti tekst prema sličnom tekstu koji su čitali, kao u (11).

(10) *Zovem se..., Ja sam iz..., Po zanimanju sam...; Poslijepodne često..., Uvijek mogu..., Svako jutro...*

(11) *On \_\_\_\_\_ Tomislav. Dolazi \_\_\_\_\_ Dubrovnika. \_\_\_\_\_ je konobar. \_\_\_\_\_ 18 godina. \_\_\_\_\_ nogomet i pivo, a ne voli kada pada kiša.*

Za otklanjanje nesigurnosti kako početi rečenicu učenicima se može dati vježba za sastavljanje rečenica od zadanih rečeničnih elemenata koji su napisani slučajnim

<sup>4</sup> U dugogodišnjem radu s odraslim neizvornim govornicima primijetile smo da kada dobiju zadatak da govore, učenici prije svega žele prvo napisati ono što trebaju reći. Učenici su sami izvijestili da se tako osjećaju sigurnije jer mogu u miru misli organizirati u rečenice.

redosljedom. Pritom je na početnoj razini u početku važno zadati već povezane one dijelove za koje želimo da ih učenici upotrebljavaju zajedno, npr. *najviše volim, svaku večer, dugo spavati, čitati vijesti na internetu* i sl. Takva vježba posebno je važna na razini B1 i višima za uvježbavanje redosljeda zanaglasnica. Pritom se može dati jedna uvodna rečenica, a zadatak je od zadanih elemenata sastaviti sljedeću rečenicu koja se na nju nadovezuje kako bi učenici dobili kontekst i vidjeli na što se odnose primjerice nenaglašeni oblici ličnih zamjenica, kao u (12).

(12) *Sada rijetko nosim haljine.* \_\_\_\_\_ (*ih, nosila, često, sam, prije*).

Vježbanje slaganja rečenica može se provoditi i tako da učenici dobiju rečenice koje su „rastavljen“ tekst koji onda trebaju ponovno sastaviti – usmeno. Zatim se taj tekst zapisuje. Za zadaću mogu dobiti zadatak da napišu pitanja o tekstu, nastavak priče sa zadanim riječima/izrazima i zadanim brojem riječi itd.

Novonaučene se riječi često uvježbavaju sastavljanjem rečenice s upravo tom riječi ili sintagmom, što se radi na svim razinama poučavanja. Na početnoj razini posebno nam se korisnom pokazala vježba nabranjanja riječi na zadano slovo i zatim pisanje rečenica s tim riječima. Na srednjoj i višoj razini, ali i na početnoj, no tek u podmaklom stadiju učenja, dobrodošle su vježbe sastavljanja teksta od zadanih riječi. Do tih zadanih riječi može se doći tako da ih nastavnik objašnjava, a učenici pogađaju. Tako se može ponavljati vokabular s prethodnoga sata. Zatim učenici u grupnom radu od tih zadanih riječi trebaju napisati vezani tekst. Može se zadati forma: dijalog, priča, vijest, pismo, poruka – ovisno o vokabularu koji se želi ponoviti i staviti u novi kontekst te o komunikacijskome cilju. Nastavnik nadgleda grupe, kontrolira jezičnu točnost te prikladnost sadržaja i oblika teksta. Nakon pisanja učenici čitaju svoje radove, a nastavnik ostalim učenicima na kraju svakoga teksta postavlja pitanja o njemu kako bi provjerio razumijevanje. Kasnije učenički tekstovi mogu poslužiti kao predložak za uvježbavanje gramatike i/ili leksika. Takvi tekstovi, ali i oni koje je nastavnik sam sastavio (posebno za razinu A2 i B1) mogu biti i polazište za uvježbavanje kohezije, što je čest cilj vježba za postizanje diskursne kompetencije u pisanoj proizvodnji, dok se na višim razinama (od B2 na dalje) mogu koristiti izvorni tekstovi uz određene prilagodbe, bilo za razinu, bilo za cilj poučavanja. Takve su vježbe određivanja, tj. prepoznavanja anaforičkih i kataforičkih elemenata u složenim rečenicama, povezivanja rečenica u tekst pomoću ponuđenih konektora, vježbe ispuštanja elemenata koji se ponavljaju, vježbe završavanja započetih rečenica (obično napisani dio rečenice gramatički i semantički uvjetuje kako se može završiti rečenica), zajedničko pisanje priča (npr. tako da svaki sudionik dodaje po jednu rečenicu). Zajedničko pisanje priče može se provoditi tako da se prikaže npr. jedna slika (za razinu A2 slika osobe s detaljima koji mogu biti poticajni s obzirom na sadržaje koji se žele uvježbavati, za razinu B1 i B2 situacije s takvim detaljima), započne tekst nekom provokativnom rečenicom, nastavi ili na zadani način preuredi neki obrađeni tekst s nastave. Zajedničko pisanje vrlo je važno u razvijanju diskursne kompetencije na gotovo svim

razinama, no ipak nešto važnije na razinama A2 i B1, kada su govornici gramatički i leksički još uvijek nesigurni. Iz nastavne prakse možemo svjedočiti da učenici obično vole sudjelovati u takvoj aktivnosti, a za nastavnika je važno da zapisuje rečenice koje učenici govore, pri čemu predlaže način njihova povezivanja. Tako zapravo učenici prate cijeli proces nastanka teksta, slično kao u zadnjem koraku u vježbi (3). Za što ciljanije uvježbavanja pisanja, čak i prilikom zajedničkoga obavljanja te aktivnosti, dobro je ponuditi neke riječi i izraze koje su učenici obvezni koristiti prilikom te vježbe poput *mislim da, čini se da; možda, sigurno, s druge strane, sve u svemu* itd.

Ponuđene vježbe ni u kome slučaju nisu konačan popis, ali vjerujemo da mogu biti poticajne nastavnicima da osmisle i vlastite vježbe za uvježbavanje diskursne kompetencije. Naglasak je stavljen na prikaz vježba od početne razine jer smatramo da je važno takve vježbe uvesti već na samome početku.

## 6. Zaključak

Diskursna se kompetencija očituje u izricanju ili pisanju smislaone cjeline koja će zadovoljiti konstitutivna i regulativna načela tekstualnosti. U inome jeziku ona se razvija postupno jer je povezana s usvajanjem gramatike i leksika novoga jezika, ali i s usvajanjem konverzacijskih konvencija određene kulturne i jezične zajednice. U ovome je radu dan pregled dosadašnjih spoznaja o diskursnoj kompetenciji u hrvatskome kao inome jeziku, pregled novijih istraživanja koherencije i kohezije na razini B1, upotrebe konektora i ostalih diskursnih oznaka u hrvatskome kao prvome jeziku odraslih govornika u pisanome i spontanome jezičnome modalitetu. Imajući u vidu spoznaje o diskursnoj kompetenciji stečene uvidom u literaturu, ali i iz nastavnoga iskustva, predložene su i detaljno opisane određene vježbe za proizvodnju koherentna i kohezivna govorenoga i pisanoga teksta. Poseban je naglasak stavljen na vježbe za početnu razinu jer smatramo da se postupnim usmjerenim uvježbavanjem diskursne kompetencije već u prvim koracima ovladavanja HIJ-em može znatno poboljšati ovladavanje vještinom govorne i pisane proizvodnje složenijih tekstova na višim razinama. U budućim radovima o temi diskursne kompetencije u HIJ-u valjalo bi je detaljnije opisati na razini C1 te osmisliti katalog zadataka za njezino uvježbavanje od razine B2 prema C1.

## Literatura

- Badurina, Lada. 2008. *Između redaka: studije o tekstu i diskursu*. Zagreb–Rijeka: Hrvatska sveučilišna naklada i Izdavački centar Rijeka.
- Celce-Murcia, Marianne. 2007. „Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching.” U *Intercultural Language Use and Language Teaching*, uredile Alcón Soler, Eva i Maria Pilar Safont Jordá, 41–57. Dordrecht: Springer.
- Cvikić, Lidija i Ivana Trtanj. 2022. „Expressing causality in Croatian L1 and L2 argumentative writing.” *Rasprave* 48 (1): 223–244.

- Cvitanušić Tvico, Jelena i Iva Nazalević Čučević. 2017. „Opis razine A2 prema Zeroju: komunikacijska kompetencija, jezične aktivnosti i strategije, kontekst korištenja jezikom, tekst.” U *Hrvatski A2. Opisni okvir referentne razine A2*, uredile Grgić, Ana i Milvia Gulešić Machata, 18–33. Zagreb: FF press.
- De Beaugrande, Robert-Alain i Wolfgang Ulrich Dressler. 2010. *Uvod u lingvistiku teksta*. Zagreb: Disput.
- Grgić, Ana, Milvia Gulešić Machata i Iva Nazalević Čučević, ur. 2013. *Hrvatski B1. Opisni okvir referentne razine B1*. Zagreb: FF press.
- Grgić, Ana i Milvia Gulešić Machata, ur. 2017. *Hrvatski A2. Opisni okvir referentne razine A2*. Zagreb: FF press.
- Gulešić Machata, Milvia i Ana Grgić, ur. 2015. *Hrvatski B2. Opisni okvir referentne razine B2*. Zagreb: FF press.
- Hržica, Gordana, Sara Košutar i Kristina Posavec. 2021. „Konektori i druge diskursne oznake u pisanome i spontanome govorenom jeziku.” *Fluminensia* 33 (1): 25–52.
- Košutar, Sara i Gordana Hržica. 2019. „Konektori u spontanome govorenom jeziku.” *Rasprave* 45 (1): 157–183.
- Mikić Čolić, Ana i Ivana Trtanj. 2019. „O koheziji i koherenciji teksta.” *Suvremena lingvistika* 88: 247–264.
- Nazalević Čučević, Iva. 2013. „Opis razine B1 prema Zeroju: komunikacijska kompetencija, jezične aktivnosti i strategije, kontekst korištenja jezikom, tekst.” U *Hrvatski B1. Opisni okvir referentne razine B1*, uredile Grgić, Ana, Milvia Gulešić Machata i Iva Nazalević Čučević, 18–33. Zagreb: FF press.
- Nazalević Čučević, Iva. 2013. „Pragmatična kompetencija.” U *Hrvatski B1. Opisni okvir referentne razine B1*, uredile Grgić, Ana, Milvia Gulešić Machata i Iva Nazalević Čučević, 35–39. Zagreb: FF press.
- Nazalević Čučević, Iva. 2015. „Opis razine B2 prema Zeroju: komunikacijska kompetencija, jezične aktivnosti i strategije, kontekst korištenja jezikom, tekst.” U *Hrvatski B2. Opisni okvir referentne razine B2*, uredile Gulešić Machata, Milvia i Ana Grgić, 21–39. Zagreb: FF press.
- Nazalević Čučević, Iva. 2015. „Pragmatična kompetencija.” U *Hrvatski B2. Opisni okvir referentne razine B2*, uredile Gulešić Machata, Milvia i Ana Grgić, 41–52. Zagreb: FF press.
- Nazalević Čučević, Iva. 2017. „Pragmatična kompetencija.” U *Hrvatski A2. Opisni okvir referentne razine A2*, uredile Grgić, Ana i Milvia Gulešić Machata, 35–49. Zagreb: FF press.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. 2005. Zagreb – Strasbourg: Školska knjiga – Council of Europe.

## Development of Discourse Competence in Croatian as L2

Producing cohesive texts is one of the most complex and challenging skills in mastering a foreign language and acquiring various competencies in it. In written and oral production, learners are faced with challenges such as the adequacy and richness of vocabulary, selecting the appropriate register, accuracy, and knowledge of grammatical structures and forms. These elements are taught starting at the beginner learning level, beginning with composing simple sentences. However, in addition to the sentence level, writing and speaking skills need to be developed on a discursive level. Therefore, in teaching Croatian as L2, attention needs to be paid to the development of discourse competence. When considering language competence of speakers at different proficiency levels, it is essential to take into account various factors, especially when it comes to the two productive language skills (writing and speaking), as well as constitutive (cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativeness, situatedness, and intertextuality) and regulatory principles of text production (efficiency, effectiveness, and appropriateness). Adhering to these principles demonstrates discourse competence, i.e., the clarity, organization, and structure of the learners' integration of text into context. This paper provides an overview of existing knowledge about discourse competence in Croatian as L2 and proposes exercises for its acquisition from the initial levels of Croatian as L2, following the literature review and teaching practices.

**Keywords:** *Croatian as L2, discourse competence, exercises for the development of discourse competence*