



SAVJETOVANJE ZA LEKTORE HRVATSKOGA
KAO INOGA JEZIKA
3. ZBORNIK RADOVA

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

Uredili:

Ivančica Banković-Mandić

Marica Čilaš Mikulić

Antonio-Toni Juričić

 **FF press**

Zagreb

Izdavač

Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet
Odsjek za kroatistiku



FF press

Za izdavača

Željko Holjevac

Godina tiskanog izdanja: 2016.
Godina elektroničkog izdanja: 2026.

Urednici

Ivančica Banković Mandić
Marica Čilaš Mikulić
Antonio-Toni Juričić

Urednica područja

Renata Geld

Recenzentice

Mihaela Matešić
Arnalda Dobrić

Računalni slog

Ivanka Cokol

Dizajn naslovnice

Marko Maraković

Naklada

200

Tisak

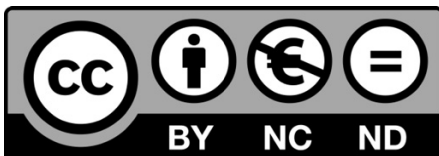
Tiskara Rotim i Market, Lukavec, Donja Lomnica

<https://doi.org/10.17234/9789533793016>

ISBN 978-953-175-597-9
ISBN 978-953-379-301-6 (PDF)

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne
i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 000957353.

Tiskanje ove knjige financijski je pomoglo Ministarstvo znanosti,
obrazovanja i mladih Republike Hrvatske.



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

3. ZBORNIK RADOVA

Uredili:

Ivančica Banković-Mandić

Marica Čilaš Mikulić

Antonio-Toni Juričić

Sadržaj

Uvodna riječ	7
--------------------	---

METODIČKO-DIDAKTIČKI I KONTRASTIVNI RADOVI

Ivančica Banković-Mandić: <i>Jednom davno</i> i danas – bajka kao model poučavanja inoga jezika.....	13
Jelena Cvitanušić Tvico, Aida Korajac: Uporaba kognitivnih, metakognitivnih i kompenzacijskih strategija u pisanoj proizvodnji na hrvatskome kao inome jeziku	29
Ranka Đurđević, Tanja Salak, Ana Grgić: <i>Šegrt Hlapić za razinu B1</i> u nastavi inojezičnoga hrvatskoga	41
Marijana Janjić: Usporedba sustava imenica u hrvatskome i hinskome jeziku.....	53
Antonio-Toni Juričić: Primjer razvijanja međukulturne kompetencije na stupnju C1.....	65
Dinka Pasini: „Čitanje zagrebačkih grafita“ – primjer projektne nastave na Croaticumu	79
Martina Podboj: Inojezični hrvatski u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu	91
Sanda Lucija Udier, Marica Čilaš Mikulić i Milvia Gulešić Machata: Razvijanje učeničke autonomije učenja u hrvatskome kao inome jeziku	101
Aida Vidan: Kulturološko-iskustveni pristup poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika.....	117

PRIMJERI DOBRE PRAKSE – IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI NA STUDIJIMA HRVATSKOGA JEZIKA U EUROPI I INDIJI

Đurđica Božić: Primjeri iz prakse s lektorata u Delhiju.....	133
Sanja Franković: Kulturne aktivnosti na lektoratu u Dublinu	136
Petra Gverić Katana: Izvannastavne aktivnosti na Institutu za slavensku filologiju Šleskoga sveučilišta u Katowicama.....	138
Zorica Jurčević: Primjeri dobre prakse na Visokoj učiteljskoj školi „Eötvös Józef“ u Baji.....	140
Denis Njari: Izvannastavne aktivnosti na Katedri za hrvatski jezik u Szombathelyu u akademskoj godini 2015./16.	142
Željko Predojević: Izvannastavne aktivnosti kao motivator studentima kroatistike i promotor hrvatske kulture	144

PRIKAZI

- Marinela Aleksovski: Hrvatski B2 (M. Gulešić Machata, A. Grgić (ur.), *Hrvatski B2: opisni okvir referentne razine B2*, Zagreb: FF press, 2015.)..... 149
- Ranka Đurđević: Razgovarajte s nama B2–C1 (S. L. Udier, *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razine B2–C1*, Zagreb: FFpress, 2014. i S. L. Udier, M. Gulešić Machata, *Razgovarajte s nama! Gramatika i pravopis hrvatskoga jezika s vježbama za razine B2–C1*, Zagreb: FF press, 2014.)..... 154
- Josip Lasić: Na prvi pogled ... iz jednoga pogleda (*Hrvatska na prvi pogled (udžbenik hrvatske kulture)*, uredila S. L. Udier, Zagreb: FF press, 2014.) 156
- Martina Podboj: Komunikacijskim pristupom do samostalnih korisnika (M. Čilaš Mikulić, M. Gulešić Machata i S. L. Udier: *Razgovarajte s nama – udžbenik i vježbenica za B2*, Zagreb: FF press, 2015. i 2016.)..... 159
- Nikolina Sokolić: Govorništvo za svakodnevnu uporabu (G. Kišiček i D. Stanković, *Retorika i društvo*, Zagreb: Naklada Slap, 2014.)..... 161
- Sanda Lucija Udier: Šegrt Hlapić za razinu B1 (A. Grgić, R. Đurđević i T. Salak: *Šegrt Hlapić za razinu B1, Prilagodba romana Čudnovate zgode šegrta Hlapića Ivane Brlić-Mažuranić*, Zagreb: FF press, 2016.) 164

Uvodna riječ

Poštovani čitatelji, drago nam je da ste zavirili u još jedan Croaticumov zbornik nastao uglavnom na temelju priloga sa Savjetovanja za lektore hrvatskoga kao inoga jezika koje se, u organizaciji Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta te Croaticuma – Centra za hrvatski kao drugi i strani jezik, održava već osmu godinu zaredom na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Prvu cjelinu Zbornika čine metodičko-didaktički i kontrastivni radovi.

Ivančica-Banković Mandić (*Jednom davno* i danas – bajka kao model poučavanja inoga jezika) uvodi nas u svijet bajke u kontekstu poučavanja stranoga jezika primijenivši moderne metode učenja, kao što su naprimjer psihodramaturgija i cjelovito učenje, na jednu tradicionalnu književnu vrstu. U spomenutim se metodama naglasak stavlja na afektivne, socijalne i fizičke komponente učenja, često zanemarivane u metodama u kojima su u fokusu kognitivne komponente učenja. Uključivanjem i tih komponenata učenik potpuno „uranja“ u proces učenja, a učenje postaje kreativnije i zabavnije. Na primjeru bajki mogu se obrađivati različite ili gotovo sve jezične razine i to na različitim razinama znanja jezika.

Jelena Cvitanušić Tvico i Aida Korajac (Uporaba kognitivnih, metakognitivnih i kompenzacijskih strategija u pisanoj proizvodnji na hrvatskome kao inome jeziku) istražile su uporabu kognitivnih, metakognitivnih i kompenzacijskih strategija kojima se učenici HIJ-a služe na razinama B1+ i B2 u pisanoj proizvodnji. Istraživački korpus sačinjavali su eseji koje su učenici uglavnom pisali za domaću zadaću i polustrukturirani intervju. Rezultati toga istraživanja pomoći će nastavnicima u razumijevanju složenosti procesa učenja kroz koji prolazi učenik pokušavajući sastaviti pisani tekst na inome jeziku, posebno u razumijevanju strategija kojima se pojedini tipovi učenika služe. Uvid u to može pomoći nastavnicima u jasnijem iščitavanju učenikova nerazumijevanja dijelova poučavanoga jezičnoga sustava i prilagođavanju metoda poučavanja učenikovim strategijama učenja i individualnim karakteristikama radi učinkovitije pouke i boljeg ovladavanja gradivom.

Kako „prilagođeni Hlapić“ doprinosi razvijanju svih četiriju jezičnih vještina – pisanju, govorenju, slušanju, čitanju te stjecanju sociokulturne kompetencije, izlažu nam Ranka Đurđević, Ana Grgić i Tanja Salak (*Šegrt Hlapić za razinu B1* u nastavi inojezičnoga hrvatskoga). Autorice su prilagodile poznati hrvatski dječji roman za čitanje na razini B1 jezične kompetencije (2015), a u ovome članku donose niz korisnih primjera zadataka (aktivnosti prije čitanja, gramatičkih i leksičkih zadataka, vježba za razumijevanje, za govorenje i pisanje te tema za razvoj sociokulturne kompetencije) kojima će zacijelo potaknuti i ohrabriti nastavnike da posegnu za književnim djelom kao lingvo-metodičkim predloškom već na razini B1.

Kontrastivni pristup hrvatskomu i hidskomu jeziku s obzirom na imenički sustav nalazimo u radu Marijane Janjić (Usporedba sustava imenica u hrvatskome i hidskome jeziku). U radu se sažeto analizira kategorija roda, broja i padeža u tim

dvama jezicima te upućuje buduće lektore na možebitne poteškoće u poučavanju učenika kojima je prvi jezik hindski. S obzirom na to autorica predlaže drukčiji redoslijed poučavanja padeža od onoga koji je zastupljen u udžbenicima inojezičnoga hrvatskoga i predložen u drugim istraživanjima.

Motive iz serije krimića *BalkanNoir* u kontekstu nastave hrvatskoga kao inoga jezika HIJ-a i istraživanja o međukulturnoj kompetenciji interpretira Antonio-Toni Juričić. Autor smatra da je važno u nastavi progovoriti i o *teškim* temama, a književni ulomci mogu biti dobar uvod u njih. U članku „Primjer razvijanja međukulturne kompetencije na stupnju C1“ donose se i mišljenja studenata Croaticuma o potrebi da se radi boljeg razumijevanja aktualnih događanja na nastavi govori i o takvim temama. Autor prilaže i studentske zadatke vezane za niz osjetljivih tema koji mogu ohrabriti svakog nastavnika da svoju nastavu obogati sadržajima kao što su generacijski jazovi, nostalgije, tranzicijski potresi, posljedice ekonomskoga raslojavanja, suočavanja s prošlošću i sl.

Dinka Pasini elaborira važnost provođenja projektne nastave i na sveučilišnoj razini, jer ona, temeljeći se na suradničnome i iskustvenome učenju, potiče kreativnost studenata i motivira ih na istraživački pristup učenju, čime se pospješuju ishodi učenja. Kako je takva nastava provedena na Croaticumu na *Jezičnim vježbama IV* te koliko je poticala studente na aktivno učenje i dubinsko promišljanje te razvoj međukulturne kompetencije, može se pročitati u članku „Čitanje zagrebačkih grafita“ – primjer projektne nastave na Croaticumu.

Na pitanje koliko studijski boravak u inozemstvu pospješuje učenje nekoga stranoga jezika, pokušat će odgovoriti Martina Podboj (Inojezični hrvatski u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu). Autorica opisuje specifičnosti studiranja u inozemstvu te upozorava na čimbenike koji utječu na ishode učenja manje od očekivanih.

Sanda Lucija Udier, Marica Čilaš Mikulić i Milvia Gulešić Machata (Razvijanje učeničke autonomije učenja u hrvatskome kao inome jeziku) upućuju na važnost razvijanja učeničke autonomije u poučavanju HIJ-a. Posebno se ističe uloga nastavnika, odnosno obilježja koja bi nastavnik trebao imati, u razvijanju učeničke autonomije. U članku se opisuju razine postizanja i implementiranja učenikove autonomije te se donosi popis aktivnosti kojima se potiče razvoj učeničke autonomije, i to u području vještine pisanja, samostalnoga proširivanja vokabulara i u ovladavanju gramatičkim obrascima.

Aida Vidan objašnjava kulturološko-iskustveni pristup poučavanju hrvatskoga na Sveučilištu Harvard. Kratkim pregledom korištene literature u izradi metodologije udžbenika za početnike autorica članka „Kulturološko-iskustveni pristup poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika“ naglašava potrebu primjene novih tema i materijala u nastavi koji su u skladu s potrebama novih generacija inojezičnih učenika. Uvođenjem raznovrsnih elektroničkih sadržaja kao što su Google maps, Skype, YouTube, elektronički rječnici i datoteka i sl. u učionicu otvara se mogućnost da se učenici što aktivnije uključuje u život ciljane jezične zajednice. Pri tome se posebno potiče razvoj razgovornih sposobnosti.

Đurđica Božić, Sanja Franković, Petra Gverić Katana, Zorica Jurčević, Denis Njari i Željko Predojević, lektorice i lektori HIJ-a sa stranih sveučilišta, od Indije preko Mađarske do Irske, opisuju nam primjere dobre prakse, odnosno izvannastavne aktivnosti što ih provode sa svojim studentima kojima je cilj dodatno motivirati studente te poboljšati komunikacijsku i međukulturnu kompetenciju.

Zbornik završavamo prikazom vrijednih ostvarenja iz područja HIJ-a te retorike i društva. Autori su prikaza Marinela Aleksovski, Ranka Đurđević, Josip Lasić, Martina Podboj, Nikolina Sokolić i Sanda Lucija Udier.

Poštovani čitatelji, osim što ćete u Zborniku naći korisne teme i ideje za rad u nastavi inojezičnoga hrvatskoga kao i u nastavi stranih jezika općenito, sigurni smo da će vam one biti i poticajne za vaše istraživanje ovoga područja.

Urednici

METODIČKO-DIDAKTIČKI I KONTRASTIVNI RADVI

Ivančica Banković-Mandić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
ibmandic@ffzg.hr

Jednom davno i danas – bajka kao model poučavanja inoga jezika

Suvremeni se pristupi učenja stranih jezika referiraju na starije i tradicionalnije uglavnom određujući te klasične i institucionalizirane programe kao dosadne, opterećene kognitivnim komponentama učenja, a često nepravedno i kao neučinkovite. S druge se strane od učitelja stranoga jezika očekuje da učini učenje zanimljivim, da bude duhovit, kreativan, strpljiv, tolerantan itd.

Ovim će se radom pokazati pokušaj povezivanja tradicionalnoga i novoga – kako primijeniti bajku kao tradicionalnu književnu formu u nastavnome procesu i pri tome primijeniti neke elemente alternativnih suvremenih metoda učenja koje uključuju afektivne, socijalne i fizičke komponente učenja. To su, primjerice, lingvistička psihodramaturgija i cjelovito učenje.

Pokazat će se zašto je bajka odličan predložak i za učenikove prve lektire na stranome jeziku. Na poznatim predlošcima bajki objasniti će se tzv. potpomognuto čitanje (scaffolded reading experience) i primjena tzv. instrukcijske skele (scaffolding).

Na primjeru bajki mogu se obrađivati različite ili gotovo sve jezične razine i to na različitim razinama znanja jezika.

Budući da korisnik inoga jezika želi posjedovati komunikacijsku kompetenciju koja uključuje nekoliko povezanih razina znanja: znanje jezika, pragmatičko znanje, opće enciklopedijsko znanje i kulturološke specifičnosti jednoga društva, bajke su idealan predložak za poučavanje cjelovite komunikacijske kompetencije.

Ključne riječi: strani jezik, metode učenja, komunikacijska kompetencija, bajka

0. Uvod

Kada se suvremeni ili alternativni pristupi učenja stranih jezika referiraju na starije i tradicionalnije, uglavnom određuju te klasične i institucionalizirane programe kao dosadne, opterećene kognitivnim komponentama učenja. Često ih, nepravedno, ocjenjuju i neučinkovitima (Črnivec 1993). Alternativnost se pak očituje u većoj kreativnosti, razvoju osobnosti, kvaliteti znanja, usredotočenosti na učenika i usmjeravanju na afektivne, socijalne i fizičke komponente učenja. Učitelj postaje organizator rada, težište nastave s interakcije učitelj – učenik prenosi se na interakciju učenik – učenik.

Danas glavnina literature o poučavanju ima u središtu učenika i njegovu kompetenciju ili se bavi nastavnim procesom, a učitelj dobiva sve manje na važnosti, smatra Vrhovac (1993: 30), naglašavajući potrebu da se progovori i o statusu učitelja u javnome mnijenju, o njegovu ugledu među učenicima i roditeljima. Navodi da učiteljeva uloga u nastavnome procesu nije sasvim zanemarena, ali se uzima u obzir tek u spoju s problematikom učenikove uloge, njegova učenja i usvajanja stranoga jezika. Y. Vrhovac (1993) opaža da se uloga učitelja u nastavnome procesu tijekom povijesti učenja stranih jezika znatno mijenjala, a nove metodologije i novi pristupi učenju jezika postavljali su učitelju sve veće zahtjeve. Navodi da se prvo sustavno uvođenje tehnologija u nastavni proces dogodilo primjenom audiovizualnih metoda, što je tada na učitelja djelovalo vrlo ohrabrujuće – učitelj je nastavni proces vodio prema unaprijed određenim pravilima kakva danas uglavnom ne postoje. To razdoblje autorica naziva idealnom situacijom za učenika i učitelja. Do novih promjena dolazi 80-ih godina prošloga stoljeća, kada postaje važnija učenikova uloga, njegove potrebe. Također, sve su veći zahtjevi jezika struke, uvode se komunikacijsko-pojmovni pristupi učenju, u poučavanju je prisutno vraćanje autentičnim materijalima te vještinama čitanja i pisanja. Danas se, smatra Vrhovac (1993), zapravo i ne govori o metodi već o pristupima učenju jezika, a učenik je središnja ličnost nastavnoga procesa dok za njega učitelj podastire (kopira) autentične materijale i u tome ovisi o tehnici i strojevima. Situacija je dvadesetak godina poslije članka Y. Vrhovac (1993) vrlo slična – nastavni sat ovisi o elektroničkim pomagalicama – računalima, projektorima, pametnim pločama...

Y. Vrhovac (1993) smatra da je suvremena metodika nastave zaboravila nastavnika, njegove potrebe i stalno se isprobava nešto novo – učitelji o svome trošku uče svirati, izrađuju modele i figurice za nastavu, kupuju različita pomagala, presnimavaju pjesme – sve kako bi motivirali učenika. Od učitelja se očekuje izvrsno vladanje stranim jezikom, ne samo standardnim već i njegovim varijantama, visoka stručna i znanstvena osposobljenost, usavršavanje u struci, uz to mora biti dobar pedagog i odgajatelj, naravno uvijek nasmijan i dobre volje, mora stvarati dobru atmosferu u razredu. Također treba biti duhovit, maštovit, zabavan, kreativan, strpljiv i tolerantan. Zahtjevi nisu nimalo skromni, zaključuje Vrhovac (1993) i pita se dopuštaju li uvjeti u kojima učitelji rade ispunjenje učeničkih želja. Črnivec (1993) također piše o zahtjevu alternativnih metoda prema učitelju da osigura ugodnu atmosferu kako bi pojedinac bio zadovoljan, a zadovoljstvu pridonosi i rad u malim grupama, ne više od 12 učenika. Dodaje kako se u literaturi smatra da su tradicionalne metode školovanja učinile proces učenja odbojnim i da je uz prijenos znanja novi zadatak učitelja osloboditi učenika strahova i blokada te učiniti proces učenja ugodnim.

Istraživanjem otprije dvadesetak godina (Vrhovac 1993) pokazalo se da učenicima nije najvažnija tehnologija već im je na prvome mjestu poznavanje jezika, potom kulture i civilizacije i dodatni nastavni materijali na nastavi.

1. Neke alternativne metode učenja stranih jezika

1.1. *Lingvistička psihodramaturgija*

Ova se metoda (prema Črnivec 1993) razvila u Njemačkoj kasnih sedamdesetih godina. Njezini su autori Marie i Bernard Dufeu. Metoda je kombinacija psihodrame, terapijske metode austrijskoga psihijatra Morena iz 30-ih godina prošloga stoljeća, i dramaturgije. Doprinos psihodrame toj metodi jest tehnika dvojnika, zrcala i glumljenja uloga, a doprinos dramaturgije jesu maske, improvizacija i tehnika ugrižavanja. Njezini su glavni principi cjelovitost učenika (obuhvaćena je njegova fizička, duhovna, afektivna i socijalna dimenzija), kreativna spontanost, princip ugrižavanja tj. poticanja spontanosti, kreativnosti i fantazije te princip imitacije i izražavanja. Za realizaciju ove metode, tumači Lj. Črnivec (1993: 38), potrebna su dva učitelja – jedan daje upute za rad, drugi jezične modele, a opseg jezičnoga programa ovisi o svakome učeniku. Zanimljivo je da učenik ima masku na licu i ponavlja neke jezične elemente i geste za učiteljem. Tako se oslobađa treme i opušteniji je pred skupinom.

1.2. *Cjelovito učenje*

Ova je metoda (prema Črnivec 1993) kombinacija sugestopedije, misaonih uzoraka i spoznaja suvremene neurofiziologije. Cjelovito učenje naziva se još integrativno, holističko ili subliminalno (*superlearning* u SAD-u). Sugestopedija nastoji učenika u opuštenoj fazi potaknuti na kreativnost. Učenje se temelji na istraživanjima bugarskoga liječnika i psihijatra Georgija Lozanova o učincima joge na čovjekovu svijest. Učenje se odvija u dvije faze: prvo u aktivnoj fazi, a potom u pasivnoj fazi, tj. fazi opuštenosti. Učenik mora stvoriti pozitivnu sliku o sebi i svijetu kako bi potaknuo vlastitu kreativnost. U tome je učenju važna uloga glazbe koja smiruje, usporava disanje i produžuje razdoblje opuštenosti. Učenje jezika odvija se s lakoćom i istim redoslijedom kojim se usvaja prvi jezik. Ovom se metodom aktiviraju obje polovice mozga: razum i fantazija, analitičko mišljenje i prosuđivanje te intuicija i stvaralaštvo, linearno i paralelno djeluje se na više osjetila, objašnjava Lj. Črnivec (1993: 39). Tom se metodom, navodno, mogu usvojiti veće količine podataka od klasične i one trajnije ostaju pohranjene.

1.3. *The ACT Approach*

ACT – *Acquisition through Creative Teaching*, također, prema Lj. Črnivec (1993: 40) počiva na sugestopediji. Opuštajući učenika, učitelj ga ohrabruje i potiče njegov razvoj osobnosti i sposobnosti pamćenja. Potiče učenikovu fantaziju i odvažnost. Nastavni proces treba spojiti podsvjesne i svjesne sposobnosti učenika i učitelja. Učitelj bi trebao stvoriti optimalnu nastavnu okolinu, uključiti u nastavu humor, igru, iskoristiti svoje neverbalno izražavanje – boju i visinu glasa, mimiku, oduševljenje gradivom i sl.

2. O bajci kao arhetipskoj formi

M. L. Von Franz (2007) tumači bajku kao arhetipsku formu i apstraktnu formu. Za ovo potonje prihvaća Luthijevu tezu iz 1943. (prema Von Franz 2007) da su bajke apstrakcija lokalne sage “promišljene i pretočene u kristaliziranu formu, te se na taj način mogu proslijediti dalje i bolje se pamte jer se odnose na ljude” (Von Franz 2007: 34). Naime, prema Luthijevim spoznajama (prema Von Franz 2007) u legendama i lokalnim sagama junak je ljudsko biće – npr. u određenim se situacijama boji, dok je u bajkama junak apstraktna figura, njegove su reakcije stereotipne i on je potpuno shematiziran. Baš zbog te apstraktnosti bajke su idelani predložak u nastavi stranih jezika u jezično i kulturološki heterogenim skupinama jer se nastavnik ne mora bojati da će izazvati neželjene reakcije i stereotipe o određenim entitetima. A to se može dogoditi s obradom mitova ili narodnih priča koje su s toga aspekta zahtjevnije i osjetljivije forme.

2.1. *Primjena nekih elemenata alternativnih metoda u nastavi inoga jezika na primjeru bajke*

Socijalna komponenta očituje se u suradnji učitelja i učenika kroz koju učitelj usmjerava učenika na promišljanja o nekim pojavama u društvu, ali i kroz interakciju učenik – učenik. Učitelj može potaknuti učenika na dramsko izražavanje – na kreativno izražavanje afektivnosti, primjerice analizirajući bajku o Snjeguljici, može potaknuti učenike da pokažu kako se maćeha naljutila na ogledalo koje joj priopćava da više nije najljepša. Može to učiniti verbalno ili neverbalno. Naravno, ako mu je teško, može oponožati učitelja ili kolege koji su već pokazali sličan izraz i emocije. U pokušajima dramatizacije važno je da se uključi i učitelj jer će se samo tako osloboditi i oni zatvoreniji učenici, a dramatizacija će povećati razumljivost, što V. Nikpalj (1993: 87) ilustrira kineskom poslovicom: *Čujem i zaboravim, slušam i pamtim, činim i razumijem.*

2.2. *Bajka kao prva lektira na inome jeziku i tzv. potpomognuto čitanje*

Jedan je od ciljeva učenja stranoga jezika i osposobljavanje za samostalno čitanje, a za realizaciju takva cilja važna je lektira. Slično o važnosti lektire u učenju prvoga jezika govore I. Milković i S. Narančić Kovač (2012). Pojam instrukcijske skele (engl. *scaffolding*) u potpomognutom čitanju (engl. *scaffolded reading experience*) prvi su upotrijebili David Wood, Jerome S. Bruner i Gail Ross (prema Milković i Narančić Kovač 2012: 875) označavajući tako učenje u kojemu odrasla osoba ili stručnjak pomaže nekomu mlađemu ili manje stručnomu služeći se pri tom učenikovim predznanjem. Nakon usvojena znanja, kao u građevinarstvu, postojeća se skela miče i postavlja nova. Ona se naslanja na naučena i usvojena znanja i vještine. I. Milković i S. Narančić Kovač (2012: 875) instrukcijsku skelu smatraju mostom između onoga što znaju i onoga što još ne znaju, ali će naučiti. Ako je učenicima poznat sadržaj neke bajke, oni imaju koncept pojmova na svojem prvom jeziku i uz pomoć učitelja ime-

nuju pojmove u drugome jeziku i jednostavnije prate fabulu nego u primjeru neke njima potpuno nepoznate priče. Većina učenika poznaje neke najpoznatije bajke pa je već sam izbor teksta potpora učenicima, most između onoga što znaju i onoga što će naučiti, što je glavni princip potpomognutoga učenja.

2.3. Poučavanje različitih jezičnih razina na primjeru bajke

Dramatizacijom se, navodi Nikpalj (1993: 88), može vježbati vokabular, neke gramatičke forme, izgovor i intonacija, ali i društvene norme koje određeno djelo tematizira. Na primjeru dramatizacije *Snjeguljice*, navodi Nikpalj (1993: 89), može se obraditi velik dio vokabulara: obitelj, dijelovi kuće, dijelovi dvorca, dijelovi tijela, brojevi, veličina, boje, kućanstvo itd.

M. Rozman (1988) smatra da bi put u novi jezik trebao ići od neverbalnoga k verbalnomu, od emotivnoga k racionalnomu, ne obrnuto. Dodaje da je pokret osnovni pokretač razvoja govora, memorije i mišljenja te put u novi jezik treba ići korištenjem različitih kanala: vida, sluha, okusa, opipa, mirisa i pokreta kako bi se zadovoljio omjer od 60:40, omjer poznatoga i informativnoga prema teoriji informacije. Učeniku u početnoj fazi ne smijemo objašnjavati nikakve zakonitosti koje upravljaju njegovim govornim ostvarenjem jer bismo time izgubili spontanost. Značenjski sustav na stranome jeziku treba razviti prirodnim putem, a ne preko značenjskoga sustava prvoga jezika. Za taj drugi put učenik ima razvijenu biološku podlogu. U protivnome, učenik najprije prebacuje misli u prvi jezik i tu je velik utjecaj prvoga jezika pa ta buka u kanalu remeti proizvodnju i percepciju.

Afektivni dio poruke olakšava razumijevanje i nepoznatoga verbalnoga sadržaja. I inače je u razvoju govora prvoga jezika prema Rozman (1988) u ranoj fazi govora aktivnija neverbalna sfera, a potom se taj odnos mijenja. Razvoj govora ide od pokreta k zvuku. Nakon vokalizacije i slogovanja te prvih riječi razvija se u djece značenjski sistem.

Iz prakse je poznato da se u nastavi jezika često koriste dramatizacije, dodjeljivanje uloga i sl. Na Croaticumu sam tijekom ljetnog semestra 2012/2013. držala dramsku radionicu gdje smo ponajviše radili na afektivnome planu, opuštanju, oslobađanju od straha i treme te na izgovoru. Polaznici su imali različito znanje hrvatskoga jezika – od početnoga do naprednoga.

U prilogu rada nalazi se predložak dramatizacije bajke o *Snjeguljici* koji se tijekom radionice postavljao na scenu. Zanimljivo je da su veći dio polaznika dramske radionice bili introvertirani polaznici čiji su lektori na kraju semestra primijetili da su se studenti, polaznici radionice, veoma oslobodili i opustili na nastavi i samim time i njihovi su jezični rezultati bili bolji. Na istome je predlošku održana trosatna fonetska radionica sa studentima slavistike u Poljskoj. Pokazalo se da je izgovor nakon radionice znatno bolji, a studenti su se osjećali motiviranije za rad. U dramatizaciji izvorne priče o *Snjeguljici* dodane su dvije antologijske pjesme hrvatske književnosti – *Cesarićeva Voćka poslije kiše* i ulomak Ujevićeve *Svakidašnje jadikovke*, a dijalo-

zi su oblikovani kako bi se posebno uvježbao hrvatski vokalski sustav i osvijestila četiri važna slušna oslonca (primjerice patuljci izgovaraju slogove *ha, he, hi, ho, hu* trbušnim potiskom i s osjećajem vibracija na prsnoj kosti). Trbušnim se disanjem postiže opuštenost i snažnim izbacivanjem zraka trbuhom postiže se voluminoznost glasa. Razvijanje vibracija na prsnoj kosti doprinosi ugodnijemu glasu. Antologijske su pjesme dodane u tekst jer se htjelo da ova bajka kao općepoznata svjetska tema bude blago nijansirana i hrvatskom književnom tradicijom. Takvi su postupci kolažiranja gotovo sveprisutni u suvremenim kazališnim adaptacijama bajki (i klasičnih i Disneyevih).

Dakako da se osim fonetske razine na tekstu mogu uvježbavati i sve druge jezične razine kao i kulturološka kompetencija. Primjerice, može se analizirati etimologija imena Pepeljuga. Je li prijevod u drugim jezicima zadržao poveznicu s pepelom ili nije? Također, mogu se analizirati uvodne rečenice većine bajki: *jednom davno / nekoć davno, once upon a time...* Zanimljivo je dodati da prema studentskim interpretacijama samo talijanska i hrvatska verzija bajke o Crvenkapici navode da djevojčica nosi baki vino i kolače. U drugim je verzijama riječ samo o kolačima.

2.4. Bajka na različitim razinama znanja jezika

Na najnižim se stupnjevima pomoću poznate bajke uz ilustracije lakše može usvojiti dio leksika, osobito ako je riječ o apsolutnim početnicima čiji materinski jezik ili drugi jezici nisu poznati učitelju. U malo naprednijoj fazi kad su već usvojene neke osnovne gramatičke strukture, može se vježbati prepričavanje. Naravno, sve se to može raditi i na naprednijim stupnjevima. Na srednjim se stupnjevima pomoću bajke mogu obrađivati kolokacije i fraze – primjerice iz Snjeguljice: lice bijelo kao snijeg, kućanski poslovi, ljubav na prvi pogled...

Na višim se stupnjevima mogu obrađivati djela žanrovski slična bajkama ili parodije bajki poput priče Zorana Pongrašića (2010) *Zašto su danas dobre vile nepotrebne*. Na višem se stupnju iz tekstova poput Pongrašićeva mogu obrađivati i tumačiti elementi razgovornoga jezika poput *bezveznjak, praviti djecu* te sociokulturne teme (elementi suvremenoga potrošačkoga društva), ekspresivni izrazi (onomatopeje), humor itd. Taj je tekst posebno zanimljiv u nastavi stranoga jezika jer je duhovit, a humor je izvrstan kao sredstvo učenja stranoga jezika jer ima motivacijsku vrijednost – učenici lakše pamte zanimljive i privlačne stvari, ali je humor važan i za upoznavanje sociokulturnih elemenata i struktura kojima se u nekome jeziku kreira smiješno, smatra Šabec (1993: 173). Tekstovi s elementima parodije poput Pongrašićeva zahtijevaju kvalitetnu pripremu budući da je za njihovu percepciju potrebniije veće jezično i kulturološko znanje. U prilogu 3 ovoga teksta nalazi se nekoliko prijedloga vježba za razumijevanje teksta, uvježbavanja leksika i drugih jezičnih aktivnosti koje se mogu raditi na ovome tekstu. U prilogu broj 2 donosimo priču *Zašto su danas dobre vile nepotrebne*.

3. Bajka i cjelovita komunikacijska kompetencija

Budući da korisnik inoga jezika, prema M. Medved Krajnović (2010), želi posjedovati komunikacijsku kompetenciju koja uključuje nekoliko povezanih razina znanja: znanje samoga jezika, pragmatičko znanje (znanje o društveno prikladnoj uporabi), opće enciklopedijsko znanje i kulturološke specifičnosti društva u kojemu se komunikacija odvija, bajke kao tradicionalna i općepoznata forma idealan su predložak za poučavanje cjelovite komunikacijske kompetencije.

Naravno da se bajka može koristiti i fragmentarno – usvajanje fonetskih i fonoloških kompetencija može se izvoditi interpretativnim čitanjem odabranih dijaloga te se tako može uvježbavati samo izgovor govornih cjelina ili samo vokala (kao u primjeru kada patuljci teško rade i izgovaraju glasove *ha, he, hi, ho, hu*), ili se može uvježbavati izgovor odabranih konsonanata ponavljanjem rečenica zasićenih određenim glasovima. Novijim se pristupima bajkama, kao na primjeru Pongrašićeva teksta, mogu obraditi različite sociofonetske i druge jezične i kulturološke teme – razgovorni jezik, odnos prema suvremenomu i tradicionalnomu i sl. Bajke učitelja svojom apstraktnom i shematiziranom formom čuvaju da ne upadne u zamku kulturoloških stereoptipa kao što mu se može dogoditi s mitovima i sagama, a učenicima olakšavaju svojom općepoznatošću usvajanje novih jezičnih sadržaja (pri čemu je bajka redundantni sadržaj u prenošenju poruke). Naravno, i u slučaju da neki učenici možda ne poznaju bajku, velika je dostupnost ovih sadržaja na internetu pa se i takvi učenici mogu dobro pripremiti za nastavu.

Na kraju, poznate bajke idealan su nastavni predložak za nastavnike koji žele primijeniti neke od metoda kreativnoga učenja koje daje prednost afektivnim komponentama učenja nad kognitivnim.

4. Literatura

- Banković-Mandić, I. (2015) Fonetska radionica hrvatskoga jezika za neizvorne govornike (osvješćivanje slušnih oslonaca i korekcija izgovora), Festival PKP – pregled južnoslavenskih kultura, Slavistički susreti *Pregled južnoslavenskih kultura: kodovi, konteksti, kontakti*, Sosnowiec, Institut za slavenske filologije Šleskoga sveučilišta (radionica).
- Črnivec, Lj. (1993) Alternativne metode i tradicionalna nastava stranih jezika, u *Trenutak sadašnjosti u učenju jezika* (ur. M. Andrijašević i Y. Vrhovac), Zbornik Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku, Zagreb, 37–43.
- Lüthi, M. (1943) *Die Gabe im Märchen und in der Sage*. Bern, neobjavljena disertacija, prema Von Franz, M.-L. (2007) *Interpretacija bajki*, Zagreb: Scarabeus-naklada.
- Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, Zagreb: Leykam international d.o.o.
- Milković, I., Narančić Kovač, S. (2012) Lektira: problemski pristup, a ne problem, u *Peti hrvatski slavistički kongres* (ur. M. Turk i I. Srdoč-Konestra), Zbornik radova Petoga slavističkoga kongresa, Rijeka, 873–881.

- Nikpalj, V. (1993) Dramski oblici u nastavi stranih jezika kod učenika ranije dobi, u *Trenutak sadašnjosti u učenju jezika* (ur. M. Andrijašević i Y. Vrhovac), Zbornik Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku, Zagreb, 87–91.
- Pongračić, Z. (2010) *Zašto (ne) volim bajke*, Zagreb: Knjiga u centru.
- Rozman, M. (1988) Pokretom do govora memorije i mišljenja na stranom jeziku, *Strani jezici*, XVII, 4, 266–276.
- Šabec, N. (1993) Humor kot sredstvo za učenje tujega jezika, u *Peti hrvatski slavistički kongres* (ur. M. Turk i I. Srdoč-Konestra), Zbornik radova Petoga slavističkog kongresa, Rijeka, 173–180.
- Von Franz, M.-L. (2007) *Interpretacija bajki*, Zagreb: Scarabeus-naklada.
- Vrhovac, Y. (1993) U potrazi za zadovoljnim učiteljem stranog jezika, u *Trenutak sadašnjosti u učenju jezika* (ur. M. Andrijašević i Y. Vrhovac), Zbornik Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku, Zagreb, 29–36.

5. Prilozi

Prilog 1: Dramatizacija bajke Snjeguljica i sedam patuljaka

1. čin

Maćeha (gleda se u ogledalu, uživa u svom izgledu): **Ogledalo, ogledalce moje, najljepši na svijetu, tko je?**

Ogledalo : **Ti moja kraljice, ti si najljepša žena na svijetu!**

Snjeguljica šeta vrtom i gleda voćke u cvatu, uživa u prirodi.

Snjeguljica: **Gle malu voćku poslije kiše!**

Zbor (veselo, idilično): **Gle malu voćku poslije kiše:**

Puna je kapi pa ih njiše.

I bliješti suncem obasjana

Čudesna raskoš njenih grana.

Čuje se smijeh (jezivi zastrašujući, ironični), dolazi maćeha.

Zbor (glasno, hladno, prijetećim glasom): **Al' nek' se sunce malo skrije,**

Nestane sve te čarolije.

Maćeha (baca i gazi cvijeće s voćke): **Ona je opet kao prvo,
Obično, jadno, malo drvo.**

Snjeguljica (pokušava sačuvati cvjetove): **Ne, nemojte, nemojte, molim vas.** (plače)

Maćeha odlazi ponosno, pobjednički, zlorado se smije: **Ha ha ha....Snjeguljica**
(kaže s ironijom)

Snjeguljica ostaje sama na sceni i jeca.

Zbor: **Kako je teško biti slab,**

Snjeguljica: **Kako je teško biti sam**

Zbor: **I biti star, a biti mlad!**

I biti slab, i nemoćan,

I sam bez igdje ikoga,

I nemiran, i očajan.

Snjeguljica: **O Bože, Bože sjeti se
Svih obećanja blistavih
Što si ih meni zadao.**

Zbor: **O Bože, Bože sjeti se
I ljubavi, i pobjede
I lovora i darova.**

Snjeguljica ustaje, prestaje jecati, popravljje zgaženo cvijeće, nježno miluje lišće, osmjehuje se i vesela odlazi sa scene.

Maćeha (opet se gleda u ogledalu, uživa u svom izgledu): **Ogledalo, ogledalce moje, najljepši na svijetu, tko je?**

Ogledalo (ozbiljnim glasom, sa strahom u glasu): **Ti si lijepa, ali ima jedna ljepša žena od tebe.**

Maćeha (ljutito, bijesno): **Nemoguće! Tko je ona? Govori! Ovim ću je rukama udaviti!**

Ogledalo (uplašeno): **Kraljice moja, Snjeguljica je ... ljepša.**

Maćeha: **Aaa, nemoguće!** (razbija ogledalo)

Diše duboko, uzbuđeno, onda se naglo smiri i počne vikati: **Juraaa, Juraaa...**

(za sebe) **Kad trebaš muškarca, nikad nije tu.**

Dolazi lovac, zadihano govori: **Zvali ste me kraljice moja.** (duboko se poklanja)

Maćeha (unositi mu se u lice, bijesna je): **Voliš li svoj život?**

Lovac (muca) **Na-na-na-ravno.**

Maćeha: **Onda ćeš učiniti sve što ti ja kažem.**

Lovac: **Hoću, moja kraljice.**

Maćeha: **Odvedi večeras Snjeguljicu u šumu, duboko, najdublje. I tamo je ubij. Kao dokaz da si to obavio, donesi mi njezino srce u ovoj kutiji.**

Lovac (ne može vjerovati, uplašeno, klekne pred maćehu): **Kraljice, ali Snjeguljica...**

Maćeha (upre svoj prst ravno u njegovo srce): **Rekao si da voliš svoj život.**

Lovac ustaje, uzima kutiju, odlazi...

Snjeguljica zalijeva cvijeće i pjevuši.

Lovac: **Snjeguljice, hoćeš li sa mnom u šumu?**

Snjeguljica: **Oh, rado!** (veselo poskakuje) **Samo da zalijem još ovaj cvijet.**

Odlaze.

Hodaju šumom dugo, lovac je zabrinut, Snjeguljica pjeva, hoda iza njega.

Snjeguljica: **Zašto idemo ovako daleko, tu još nikad nismo bili, ti se ne bojiš?**

Lovac se odjednom naglo okrene i uperi nož u Snjeguljicu. Ona drhti.

Snjeguljica: **Zašto, što sam ti ja učinila. Nee..**

Lovcu ruka klone, odustaje. Klekne pred Snjeguljicu: **Oprosti Snjeguljice.** (plače)

Nikad ti ne bih učinio ništa loše, ali kraljica je naredila da te ubijem.

Snjeguljica: **Zašto? Zašto? Što sam učinila?**

Lovac: **Ništa nisi učinila, drago dijete. I zato bježi u šumu daleko, daleko i nikad se više nemoj vraćati u dvorac, a ja ću reći da sam te ubio.**

Snjeguljica plače, grli lovca i bježi.

Lovac ubije životinju i njezino srce stavi u kutijicu. Tužan odlazi, okrećući se za Snjeguljicom.

Snjeguljica trči po šumi, čuju se noćni zvukovi – ptice, vukovi, jezivo je.

Snjeguljica se boji, sjedne:

I kosti su mi umorne

I duša mi je žalosna.

I nemam sestre ni brata,

I nemam oca ni majke,

I nemam dragog ni druga.

Ustaje jer je ugledala kućicu u daljini, sva zadihana ulazi u kuću, zalupi vrata, diše duboko u velikom je strahu. Promatra s gađenjem kuću kako je neuredna, a onda počne spremati i umorna legne na krevet i zaspi.

2. čin

Patuljci rade u rudniku. Kopaju. Učo je je ispred svih. Uzvikuju: **Ha, he, hi, ho, hu!** Potom grabe ono što su iskopali u tačke: **Ha, he, hi, ho, hu!**

Učo: **Prijatelji moji, dovoljno je za danas. Idemo kući. Stvarno smo se naradili. Ooo, ovdje ima lijepog dragog kamenja!!!** (zadivljeno gleda jedan kamen)

Stave sve u vreću i umorni krenu za Učom.

Učo ugleda svjetlo u njihovoj kući: **Stanite, u našoj je kući svjetlo. Netko je tamo.**

Ljutko: **Baš me briga, meni se spava, idemo!**

Kihavko kiše.

Ljutko: **Ah, prestani više!**

Pospanko: **Nema veze ako je netko kod nas, idemo spavati.** (zijeve)

Srećko veselo skakuće: **Možda je dobra vila donijela večeru.**

Ljutko: **Gluposti. Same gluposti. To je vještica, jedna opaka, grozna, zločesta, odvratna...**

Učo (prekida Ljutka) **Dosta, dosta. Idemo polako. Slijedite me.**

Otvaraju vrata, ugledaju Snjeguljicu na krevetu. Jedni se čude, drugi su uplašeni.

Prilaze Snjeguljici, ona se uplašena probudi: **Aaaa, tko ste vi?**

Ljutko: **To bismo mi tebe trebali pitati, kako si samo bez pitanja ušla u našu kuću!**

Snjeguljica drhti od straha.

Patuljci: **Ne boj se, neće ti se ništa loše dogoditi. S nama si sigurna.**

Učo: **Mi smo patuljci, radimo u rudniku u šumi, tražimo drago kamenje. Ja sam Učo. Ovo su moji prijatelji: Ljutko, Stidljivko, Srećko, Tupko, Šmrcko i Pospanko.** (Patuljci se predstavljaju.)

Učo: **A tko si ti, kako si došla ovamo?**

Snjeguljica počne pričati i rasplače se. Patuljci je tješe.

Snjeguljica: **Ja sam Snjeguljica, nemam mame ni tate, ni sestre, ni brata, ni dragog, ni prijatelje. Živjela sam s maćehom i jednog me dana odlučila... ubiti** (opet plače)

I tako sam bježala šumom, bojala sam se vukova i šumskih zvijeri. Kad sam ugledala kuću, razveselila sam se. Oprostite, ovdje sam malo pospremala, a onda zaspala. I evo, vi ste došli.

Srećko: **Neka ostane s nama, baš nam je sad predivna kuća, mogla bi nam kuhati, pospremati, a mi bismo je čuvali od maćeha i svih opasnosti.**

Učo: **Dobra ideja Srećko!**

Ljutko: **Da, baš!** (podrugljivo)

Snjeguljica: **Dopuštate da ostanem?**

Učo: **Naravno, osjećaj se kao kod kuće.**

Snjeguljica ponovi: **Kuće...** (sjetan pogled)

Pospanko (zijeve): **Vrijeme je za spavanje.** (Zahrče)

Odu spavati.

Drugi dan.

Učo: **Snjeguljice, mi idemo na posao, nikome nemoj otvarati vrata, nemoj ni s kim razgovarati. Vidimo se navečer.**

Pozdravljaju se sa Snjeguljicom.

Ona počne pospremati i veselo pjevuši. Kucanje.

Snjeguljica (uplašeno): **Tko je?**

Maćeha kao stara baka: **Jedna starica, umorna sam, dijete moje, pusti me da uđem i malo se odmorim.**

Snjeguljica uplašeno otvori vrata. Ugleda staru ženu, sažali se.

Snjeguljica: **Sjedni bako, evo ti čaja i malo kruha.**

Baka: **Hvala dijete moje, tako si dobra, evo ti jabuka, stvarno si divna!**

Snjeguljica: **Ne treba bako, trebat će tebi, stara si i umorna.**

Baka: **Uzmi, uzmi, imam ja još.**

(Zlobno se osmjehuje kad je Snjeguljica ne gleda. Ustaje, pozdravljaju se.)

Snjeguljica zatvori vrata, osmehne se i zagriže jabuku. Padne mrtva.

Patuljci se vraćaju kući, uplašeni su kad vide Snjeguljicu na podu. Plaču.

Pripreme ležaj za nju, skupe se oko njega.

Iz daljine se čuje topot konja. Dolazi princ.

Princ: **Kakva ljepota! Smijem li je poljubiti?** (pita patuljke)

Poljubac. Snjeguljica otvara oči. Patuljci plješću, plešu. Svi sretni odlaze.

Na scenu dolazi maćeha, bijesna. Ugleda vočku. Grubim i nervoznim glasom koji sa svakim stihom postaje mekši i nježniji govori: **Gle malu vočku poslije kiše:**

Puna je kapi pa ih njiše.

I bliješti suncem obasjana

Čudesna raskoš njenih grana.

KRAJ

Prilog 2: Zašto su danas dobre vile nepotrebne

Napisao: Zoran Pongračić

Kao prvo, ja uopće ne volim priče, a bajke još manje. Zato što su bajke izmišljene i uopće nisu istinite i sve je u njima skroz naskroz nemoguće. A najgore od svega je to što su i opasne. Naime, od previše čitanja možeš postati ovisnik (1). Da sam ja neka faca, ja bih bajke zabranio. To jest zabranio bih bajke za djecu mlađu od 18 godina. Oni stariji ionako su već skroz bezveznjaci. A zamislite da se neko slatko malo dijete navuče na bajke pa postane ovisnik pa kasnije cijeli svoj život pokušava nekoga pretvoriti u žabu ili bundevu ili postane planinar pa luta naokolo po kojekakvim pećinama tražeći zmajevce?

Jedina stvar koju mogu podnijeti kad su bajke u pitanju, to su dobre vile. Prvo, zato što su dobre, i drugo, zato što su veoma korisne.

Evo na primjer, znate onu priču o Pepeljugi. Ukratko: Bila jedna djevojčica pa joj umrla mama (jer u glupim bajkama non-stop nekome umire mama), pa joj se tata htio ponovno oženiti, ali mu se više nije dalo praviti djecu (2), pa se oženio ženom

s dvoje već napravljene djece. Mislim, oženio se samo ženom, djeca su došla kao poklon-paket. E. I onda čovjek isto umre (jer u onim najglupljim bajkama obvezno ti umru i mama i tata) i onda ta druga žena i njezine dvije kćerke odluče da više ništa korisno neće raditi, nego da će sve to umjesto njih raditi Pepeljuga. Pa je tako ova i glačala i prala i ribala i kuhala i krpala, i još je morala hraniti jednu odvratnu debelu lijenu mačku, i jednog starog psa, i gomilu gladnih miševa i cijelo jato vrabaca. I tako je to trajalo, ne piše koliko dugo, ali trajalo je oho-ho dugo, jer sam gledao crtić na istu temu, a u njemu Pepeljuga više uopće nije djevojčica. I onda jednog dana jednom princu postane dosadno pa odluči da bi se malo ženio, pa njegov tata kralj smisli neku priredbu, nešto kao izbor za mis (3), pa nek si sinek odabere koju god hoće. A na taj izbor za mis bile su pozvane i one dvije kćerke i Pepeljuga. Ali je Pepeljuga bila puno ljepša pa su joj uvalili hrpu kućanskih poslova pa ako ih sve napravi, može i ona na bal, a ako ih ne napravi, nikom ništa.

I onda ta-na-na-naaa! I hop! I evo ti dobre vile! I dobrog štapića. E, i onda ta dobra vila mrdne onim dobrim, pardon, čarobnim štapićem malo tu, malo tamo i sve je oprano i ispeglano i očišćeno i skuhanu i nahranjeno. Pa mrdne još malo i hop! Pepeljuga sva, od glave do pete, u Đaniju Versačiju ili u Karlu Lagerfildu ili takvom nekom (4). Pa još jedan štapićasti mrd-mrd i hop! – nema više bundeve u vrtu! Je, ali zato je sad na tom istom mjestu parkirana prava pravcata Barbi-kočija! I ode Pepeljuga na taj izbor za mis i princ odabere baš nju i... Ono do kraja znate, zar ne? Eto zašto ja volim dobre vile.

Jedini je problem taj što su dobre vile skroz naskroz nepotrebne. Što će ti dobra vila kad su već izmišljene sve te silne perilice i sušilice i usisavači i električna glačala na paru (hm, na struju, ali uliješ vodu pa se napravi para, pa se bolje pegla, tj. glača) i mikrovalne pećnice i šivaći strojevi i ... i sve. Danas bi Pepeljuga sve te silne kućanske poslove obavila brže nego što traje veliki školski odmor. A i dućana s onim Đanijima i s onim Versačijima i s Karlima i s Lagerfildima ima na svakom uglu. Drugim riječima rečeno, danas bi Pepeljuga na taj bal, odnosno na taj izbor za mis, došla među prvima. Sto posto! E, zato danas i nema dobrih vila. Nepotrebne su. Imaš taxi. Imaš rentakar! (5)

1. Npr. «ovisnik» je učitelj/učiteljica jer o njima ovisi kakvu ćeš ocjenu dobiti.
2. Ne znam kako se to točno radi. Najbolje je da pitate mamu ili tatu.
3. Točno se piše «miss», a svi koji se biraju moraju znati kako nahraniti 100 000 000 gladne djece u Africi. A ne zna nitko.
4. Imena (i prezimena) odjeće.
5. «rent-a-Car» na engleskom znači «iznajmiti cara», odnosno bilo kojeg pripadnika carske obitelji.

Prilog 3: Vježbe jezičnih aktivnosti na tekstu *Zašto su danas dobre vile nepotrebne*

I. RAZUMIJEVANJE

I. a Odgovorite na pitanja.

Objasnite pravo značenje riječi ovisnik i tumačenje pripovjedača-dječaka.

Objasnite kakva je to priredba izbor za miss, a kako to tumači pripovjedač-dječak.

Odakle riječ rentakar? Kako je objašnjava pripovjedač-dječak?

I. b Zaokružite jesu li sljedeće tvrdnje točne ili netočne.

Dječak želi zabraniti bajke starijima od 18 godina.	T	N
U glupim bajkama, prema dječakovu tumačenju obično umiru majka i otac, a u naj-glupljima mama.	T	N
Dječak voli dobre vile u bajkama.	T	N
Princ iz bajke Pepeljuga odlučio se ženiti da mu netko može kuhati i prati, ribati i čistiti, kaže pripovjedač.	T	N
Danas bi Pepeljuga mogla obaviti sve poslove iz bajke za vrijeme velikog školskog od-mora jer bi se mogla poslužiti brojnim pomagalima.	T	N

II. LEKSIČKE VJEŽBE

II. a

Pridružite točna objašnjenja riječima s lijeve strane!

Skroz naskroz, od glave do pete	brzi skok, brza radnja
Oho-ho dugo	stvarno, isto, realno
Non-stop	potpuno, sasvim
Hop	stalno
Pravo pravcato	vrlo, vrlo dugo

II. b

Izbacite uljeze: izmišljen, neistinit, nemoguć, pravi pravcati

II. c

Napišite riječi suprotnog značenja.

Malen _____

Sladak _____

Star _____

Gladan _____

Vrijedan _____

Prljav _____

III. RIJEČI U KONTEKSTU

III. a

Kako se ponašaju, izgledaju osobe za koje ćemo reći:

Malen kao lakat. _____

Sladak kao šećer. _____

Star kao Biblija. _____

Gladan kao vuk. _____

Vrijedan kao mrav. _____

Prljav kao svinja. _____

III. b

Razmislite o situacijama kada biste mogli upotrijebiti sljedeće izraze:

Navući se na alkohol, drogu, televizijske sapunice...

Navući (prizvati) nevolju.

Navući kapu na glavu (sakriti se).

Uvaliti nekoga u nevolju.

Uvaliti nekome nešto (ocu dijete na čuvanje; kupcu robu kojoj je istekao rok, proizvod sumnjive kvalitete...).

Uvaliti se u dugove.

IV. PISANJE: Napišite kratak sadržaj (10 rečenica) svoje omiljene bajke.

V. RAZGOVOR – DEBATA

Organizirajte debatu na temu:

Bajke potiču nasilje među djecom

točno:	netočno:
U svakoj je bajci prisutno nasilje koje djeca jednostavno kopiraju.	Djeca se ne žele poistovjećivati sa zločestim i nasilnim likovima i u pravilu nikad to ne čine.
Nasilje je uvijek pobijeđeno upravo nasiljem.	Nasilje je na kraju priče uvijek kažnjeno.
Ni nasilje počinjeno s dobrom namjerom ne bi trebalo imati opravdanja.	Sila je ponekad dopuštena ako su namjere plemenite.

Once upon a time and today – a fairy tale as a material for teaching L2

Modern researches of learning foreign languages refer to the older and more traditional researches determined them as boring, with too much cognitive components of learning, and often as ineffective, what for sure is not true. On the other hand, there is a lot of expectation from teachers of foreign languages. They need to make learning interesting, be funny, creative, patient, tolerant and so on.

This paper wants to show how we can connect traditional and new – how to apply in the teaching process the fairy tale as a traditional literary form and at the same time to apply some elements of alternative modern teaching methods that include affective, social and physical components of learning. These are, for example, linguistic psychodrama and integrated learning (superlearning). A fairy tale also could be a great example for the first an independent reading and teachers can apply so-called *scaffolded reading experience* and *scaffolding*.

In the paper it will be shown why the fairy tale is excellent example for practice almost all linguistic levels and also all levels of language proficiency.

Communicative competence includes several levels of knowledge: knowledge of the language, pragmatic skills, general encyclopedic knowledge and cultural specificity. The fairy tales are an ideal model for teaching integral communicative competence.

Key words: *foreign language, methods of learning L2, communicative competence, fairy tale*

Jelena Cvitanušić Tvico

Aida Korajac

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

jelena.cvitanusic@gmail.com

aidakorajac@gmail.com

Uporaba kognitivnih, metakognitivnih i kompenzacijskih strategija u pisanoj proizvodnji na hrvatskome kao inome jeziku

Pisana proizvodnja u procesu ovladavanja inim jezikom iznimno je složena jezična vještina koja se mora poučavati. Pisanje je aktivnost koja omogućuje uvid u različite vrste učenikovih komunikacijskih kompetencija kao što su jezična (leksička, gramatička, semantička i ortografska), sociolingvistička koja se odnosi na poznavanje društvenih uvjeta za uporabu jezika i pragmatička kompetencija koja uključuje funkcionalnu uporabu jezika, tj. različite jezične uloge i govorne činove. Prilikom oblikovanja pisanih tekstova učenici se, osim usvojenim znanjima, služe i nekim kognitivnim ili spoznajnim strategijama koje podrazumijevaju konkretnu manipulaciju ili transformaciju materijala, metakognitivnim ili metaspoznajnim strategijama koje služe organiziranju i planiranju učenja te kompenzacijskim strategijama, odnosno strategijama nadoknađivanja kao što je pogađanje, opisiivanje, preformuliranje, prenošenje značenja. Navedene strategije upotrebljavaju se u svrhu prevladavanja ograničenja u pisanoj proizvodnji na stranome jeziku.

Cilj je ovoga istraživanja dobiti uvid u to kojim se strategijama učenja (te dominiraju li jedne strategije pred drugima ovisno o stupnju ovladavanja jezikom) pri proizvodnji pisanoga teksta na HJ-u, točnije, eseja na zadanu temu, služe polaznici koji hrvatski jezik na Croaticumu uče dva semestra, na stupnjevima B1+ i B2 prema ZEROJ-u.

Ključne riječi: strategije, pisana proizvodnja, polustrukturirani intervju, dijaloški dnevnik, vrednovanje

0. Uvod

0.1. O pisanju i tekstu

Pisanje je proizvodna jezična djelatnost koja se uz čitanje svrstava u drugotne sposobnosti jer ih se mora poučavati. Uz opće pisanje postoje i složeniji oblici poput obrade teksta ili bilježenja uz jezično primanje, odnosno razumijevanje govora, poput pisanja bilježaka na predavanjima, pisanje diktata i slično (Jelaska 2005: 12–14). U poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika u *Croaticumu* velika se pozornost

posvećuje razvijanju proizvodnih jezičnih djelatnosti te je pisana produkcija u obliku osvrta, sastavaka, eseja, intervjua, dijaloga ili opisa sastavni dio svakodnevne nastave. Učenike se nastoji poučiti kako oblikovati tekst na inome jeziku koji će zadovoljavati svih sedam kriterija tekstualnosti koje tekst čine komunikativnim, a to su: kohezija, koherencija, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost, situativnost te intertekstualnost (Beaugrande i Dressler 2010, prema Banković-Mandić 2012: 354).

0.2. Hrvatski inojezični korpus tekstualnih zapisa

Želja za poboljšanjem pisane proizvodnje učenika na temelju istraživanja njihovih tekstova bila je jedan od poticaja za pokretanje sustavnoga stvaranja znanstvenoistraživačkoga korpusa nazvanoga *HINKOT – Hrvatski inojezični korpus tekstualnih zapisa*. U projektu su sudjelovali svi lektori *Croaticuma* prikupljajući upitnike o temi eseja te eseje u izvornome i ispravljenome obliku. Pisani su tekstovi sustavno opisani metapodacima (spol, dob, nacionalnost, materinski jezik, dvo-/višejezična kompetencija itd.) pomoću kojih se može raditi detaljna analiza učeničkoga jezika i njegova odklona od standarda kao i kontrastivna analiza među jezicima kojima učenik u većoj ili manjoj mjeri vlada. Prikupljanje tekstova za korpus provodilo se u *Croaticumu* tijekom četiriju smestara, tj. od ljetnoga semestra akademske godine 2012./2013. do zimskoga semestra 2014./2015. Cilj je navedenoga projekta bio prikupiti što više tekstova učenika inojezičnoga hrvatskoga koji mogu služiti kao baza za istraživanje te stvaranje još boljih udžbenika i priručnika za učenje hrvatskoga kao stranoga jezika. Autorice ovoga članka u svojem su se istraživanju koristile tekstovima iz navedenoga korpusa.

0.3. Jezična i strategijska kompetencija u inome jeziku

U ovome će radu biti riječ o pisanoj proizvodnji na inome jeziku te o ulozi kognitivnih, metakognitivnih i kompenzacijskih strategija pri nastajanju tekstova. Razložno je stoga dati uvid u osnovne teorijske postavke jezične i strategijske kompetencije.

Jezična je kompetencija sastavni dio koncepta komunikacijske kompetencije, ali se, ovisno o znanstvenome fokusu teoretičara, shvaćala u uskome smislu kao gramatička kompetencija ili u širem smislu kao koncept koji u sebi nosi i elemente sociolingvističkoga i sociokulturnoga, odnosno pragmatičkoga znanja te sposobnosti uporabe toga znanja (Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 11).

Strategijska kompetencija svoje mjesto u određenju komunikacijske kompetencije implicitno nalazi preko koncepta sposobnosti za uporabu jer se pretpostavlja da sposobnost za uporabu obuhvaća razne kognitivne i afektivne čimbenike koji sudjeluju u mobiliziranju jezičnih znanja pri jezičnoj uporabi (Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 11).

Kako sumiraju Pavičić Takač i Bagarić Medve (2013: 311), nekoliko je trendova u određenju pojma strategijske kompetencije. U prvome se ističe kompenzacijska priroda komunikacijskih strategija i odnose se na usmenu proizvodnju. Drugi trend nudi proširenje koncepta na sve oblike komunikacije i sve procese koji su u temelju primjene

komunikacijskih strategija. U trećemu trendu razvidno je nastojanje integriranja gledišta prvih dviju skupina te se u njega mogu svrstati shvaćanja prema kojima je strategijska kompetencija izdvojena iz komunikacijske jezične kompetencije. Zaključuju da prevladava mišljenje da je strategijska kompetencija jedna od temeljnih dimenzija inojezične komunikacijske sposobnosti. Vodeći se tom mišlju, autorice su u ovome članku pozornost posvetile propitivanju strategijskih kompetencija inojezičnih učenika hrvatskoga jezika u kognitivnome, metakognitivnome i kompenzacijskome smislu.

0.4. Kognitivne, metakognitivne i kompenzacijske strategije

Pri određenju i klasifikaciji strategija znanstvenici se susreću s problemom razgraničenja pojedinačnih strategija. Stevick (1990, prema Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 276) u vezi s tim upozorava na dva problema. Prvi je postojanje strategija koje su puno kompleksnije od drugih, a drugi je problem postojanje strategija koje su apstraktnije od drugih. Taj je problem naveo neke teoretičare da razlikuju strategije kao opći pristup od primjerice taktika ili tehnika kao specifičnih radnji (isto: 276). Tako Cohen (1999: 9) razlikuje strategije, supstrategije, tehnike i taktike. Češi (2012: 43) govori o razlikama između metoda i strategija te metode opisuje kao zajedničke načine rada učitelja i nastavnika tijekom nastavnoga procesa, a za strategije kaže da se odnose isključivo na pojedinčev način obrade i pohranjivanja podataka, odnosno cjelokupno djelovanje i ponašanje u obavljanju aktivnosti ili učenja.

Među najpoznatijim su podjelama strategija učenja one koje korijene vuku iz devedesetih godina dvadesetoga stoljeća – vrlo iscrpna klasifikacija R. Oxford (1990) te nešto ekonomičnija podjela strategija O'Malley i Chamot (1990). Nešto je recentnija podjela ona koju su napravili Dörnyei i Skehan (2003, prema Medved Krajnović 2010: 81).

R. Oxford (1990: 16–21) dijeli strategije na izravne (strategije pamćenja, kognitivne strategije te strategije nadoknađivanja, odnosno kompenzacijske strategije) i neizravne (metakognitivne, afektivne i društvene). U kognitivne, koje su predmet ovoga istraživanja, ubraja uvježbavanje, primanje i slanje poruka, analiziranje i zaključivanje te stvaranje struktura za unos i proizvodnju poput bilježenja, sažimanja i podcrtavanja (Oxford 1990: 44). Kompenzacijske strategije, koje su također tematizirane u ovome članku, grupira u inteligentno nagađanje i prevladavanje jezične barijere prebacivanjem na materinski jezik, traženjem pomoći, reduciranjem teme, prilagođavanjem poruke, kreiranjem novih riječi te korištenjem sinonima (Oxford 1990: 48). Metakognitivne strategije Oxford smatra neizravnima i prepoznaje ih u usredotočavanju na učenje (npr. pregledavanje i povezivanje poznatoga materijala, obraćanje pozornosti), planiranju učenja (npr. postavljanje ciljeva, određivanje svrhe jezičnoga zadatka i sl.) te u vrednovanju vlastita učenja (Oxford 1990: 135–150).

O'Malley i Chamot (1990: 48) govore o trima velikim skupinama strategija: metakognitivne, kognitivne, društvene i afektivne strategije. Dörnyei i Skehan (2003, prema Medved Krajnović 2010: 81) grupiraju strategije u četiri skupine: kognitivne, metakognitivne, društvene te afektivne.

1. Metodologija i cilj istraživanja

1.1. Cilj istraživanja

Uz osvješćivanje procesa učenja kod učenika, važno je i poučiti ih tomu kako se uči, a to može učiniti nastavnik koji ima uvid u učenikove rezultate i strategije koje primjenjuje za njihovo ostvarivanje (Korajac i Cvitanušić Tvico 2015: 181).

Jedan je bio osnovni cilj s kojim je rađeno istraživanje predstavljeno u ovome članku – provjeriti kojim se kognitivnim, metakognitivnim i kompenzacijskim strategijama pri oblikovanju pisanoga teksta koriste inojezični učenici hrvatskoga na razinama B1+ i B2. Riječ je, kako je već rečeno, o primjerima izravnih i neizravnih strategija u koje se ubrajaju i afektivne (npr. svladavanje emocionalnih i motivacijskih problema te straha od jezika kao i upornost te razvoj pozitivnoga stava prema učenju jezika), a o kojima je već, u prethodnoj akademskoj godini, provedeno istraživanje u kojemu su sudjelovali govornici hrvatskoga kao nasljednoga jezika, na istim razinama učenja (isto: 177–188).

1.2. Instrumenti

Fokus je istraživanja bio na procesu sastavljanja teksta. Nekoliko je instrumenata pomoću kojih je provedeno istraživanje. Uporišni dio činili su eseji studenata na zadane teme pisani tijekom četiri tjedna. Esejima se provjerava kvaliteta lingvistike teksta, no kako bi učenički pristup stvaranju teksta i korištenje strategija bili također artikulirani, učenicima je ponuđena forma dijaloškoga dnevnika kakav opisuje Cohen (1997: 40). Lektor je čitatelj koji odgovara na pitanja onoga koji piše, tj. učenika. Na lijevoj strani papira ostavi se prazna margina u koju studenti mogu upisivati komentare prije, tijekom i nakon pisanja zadatka, a lektor odgovara na ta pitanja. Učenici mogu opisivati što obično rade kada ne razumiju učiteljeve upute ili objašnjenja (engl. *self-report*) ili mogu opisati neki događaj s nastave uslijed kojega su tražili lektorovo pojašnjenje (engl. *self-observation*).

Kako bi se dobili dodatni podatci, proveden je polustrukturirani intervju. To znači da se ispitivač koristi unaprijed pripremljenim pitanjima prema svojim znanstvenoistraživačkim interesima te, s obzirom na situaciju i odgovore ispitanika, neka pitanja može promijeniti, prilagoditi ili dodati (Medved Krajnović 2010: 131).

1.3. Ispitanici i razine

U istraživanju je sudjelovalo osam polaznika *Croaticumova* programa u ljetnome semestru akademske godine 2013./2014. Polaznici su se razlikovali po spolu, dobi (između 20 i 45 godina), prvome jeziku (engleski, mađarski, španjolski, njemački i francuski) te po vrsti motivacije za učenje hrvatskoga kao inoga jezika – cjelosna, uporabna i uklopna (Jelaska 2005: 111, 112. i 115.).

Kod troje je polaznika prisutna naraštajna i cjelosna motivacija jer vuku korijen iz hrvatskih krajeva te se u njima probudila želja za povezivanjem s prethodnim naraštajima svoje obitelji kao i potreba za uspostavljanjem cjelovitosti vlastite osobe

kroz buđenje toga dijela jezičnoga identiteta. Troje je ispitanika bilo uporabno (instrumentalno) motivirano, što znači da im je hrvatski jezik bio potreban za studij ili obavljanje poslovnih zadataka, dok su dvojica ispitanika bila uklopno motivirana za učenje hrvatskoga jer su bili u vezi s Hrvatima i osjetili su potrebu za uklapanjem u njihovo društveno okruženje i za boljim razumijevanjem kulture kojoj one pripadaju.

Razina učenja jezika tih ispitanika bila je B1+ i B2 prema ZEROJ-u. Riječ je o razinama u procesu ovladavanja inim jezikom (OVIJ), koje se smatraju vrlo važnima, što potvrđuju i nedavno objavljeni priručnici *Hrvatski B1* (2013) i *Hrvatski B2* (2015) koji detaljno opisuju upravo te dvije referentne razine. Razina B1 simbolično označuje *prag*, odnosno granicu između temeljnoga (A) i samostalnoga korisnika stranoga jezika (B) predstavljajući prijelazni stupanj neizvornoga govornika prepoznatljivoga po sposobnosti vođenja razgovora i sposobnosti prenošenja sadržaja koji želi izreći ili ciljeva koje želi postići u nizu različitih svakodnevnih jezičnih situacija (Hrvatski B1 2013: 13). Dok se razina B1 smatra prijelaznom (za razliku od temeljne A2 razine), B2 je nova razina koja odražava specifikaciju samostalnosti.

Kada je o pisanoj proizvodnji riječ, korisnik na razini B1 može napisati priču, opisati neki istinit ili izmišljen događaj ili nedavno putovanje. Može pisati o svojim iskustvima u obliku jednostavnoga, čitkoga teksta, opisujući svoje osjećaje i reakcije. O nizu tema koje ga zanimaju može pisati izravno i iscrpno. S priličnom sigurnosti može sažeti skup činjeničnih informacija o svojim svakodnevnim ili nesvakodnevnim aktivnostima te napisati izvještaj ili iznijeti svoje mišljenje. Može pisati kratke, jednostavne sastavke o temama od općega interesa.

Kad je riječ o strategijama proizvodnje, učenik na razini B1 može koristeći se strategijom planiranja odrediti na koji će način izraziti glavne misli koje želi prenijeti, može uvijek baviti i isprobati nove kombinacije i izraze te zatražiti povratnu informaciju. Služeći se strategijom kompenziranja, riječ materinskoga jezika može prilagoditi stranomu jeziku, a kad se ne može sjetiti neke riječi, može se poslužiti nekom drugom jednostavnom riječju slična značenja (*Hrvatski B1* 2013: 20. i 21.).

Kada je riječ o pisanoj proizvodnji na razini B2, govornik može pisati jasne tekstove o različitim temama koje ga zanimaju sažimajući i procjenjujući argumente i informacije iz nekoliko izvora. Nadalje može napisati osvrt na knjigu, film ili predstavu, jasne i detaljne opise istinitih i izmišljenih događaja i iskustava povezujući ideje u jasan i čitak tekst poštujući pritom pravila određenoga žanra. Govornik je na toj razini sposoban sažeti informacije iz različitih izvora, napisati sastavak ili izvještaj u kojemu sustavno razvija temu navodeći razloge za kakvo stajalište i protiv njega naglašavajući bitne argumente i navodeći pojedinosti koje podržavaju iznesena shvaćanja.

Kad se govori o strategijama proizvodnje (planiranje, nadoknada, praćenje) na razini B2, potrebno je naglasiti da je govornik sposoban planirati što treba reći, kao i sredstva kojima će to postići vodeći brigu o dojmu koji će ostaviti na primatelja. Može rabiti opise i parafraze kako bi prikrio nedostatke u vokabularu i strukturama, napraviti popis svojih najuočljivijih odstupanja, pogrešaka i previda te pratiti svoju proizvodnju kako bi ih ispravio i izbjegao nesporazume (*Hrvatski B2* 2015: 26–27).

2. Rezultati i rasprava (Analiza dnevnčkih zapisa)

Opis strategija kojima su pri pisanoj produkciji pribjegavali ispitanici koji su sudjelovali u ovome istraživanju započet ćemo osvrtom na izravne strategije, i to kognitivne i kompenzacijske, nakon čega slijedi osvrt na metakognitivne kao primjer neizravnih strategija (podjela prema Oxford 1990).

2.1. *Primjeri kognitivnih strategija*

Kognitivne strategije koje su ispitanici navodili u svojim dijaloškim dnevnicima mogu se podijeliti na tri skupine. U prvu se ubrajaju one čiji bi zajednički nazivnik mogao biti inzistiranje na točnosti i usvajanju novoga gradiva, što znači da ispitanici osjećaju potrebu za primjenom gramatičkih struktura i vokabulara koje su upravo usvojili u organiziranim didaktičkim uvjetima, dakle na nastavi. Neki među njima pokušavaju u tome procesu uspoređivati novousvojena s ranije stečenim znanjima te slične riječi i konstrukcije. Među strategijama koje navode jest i čitanje napisanoga naglas, i to više puta – prvo svaku rečenicu, a onda i cijeli esej – kako bi pokušali čuti vlastite pogreške. Kada nisu u potpunosti sigurni u značenje riječi koje žele upotrijebiti, potvrdu traže u vlastitome materinskome ili drugome stranome jeziku. Spomenimo pritom da se odklon od standarda nekoga jezika može događati zbog četiri osnovne vrste međujezičnih utjecaja, a to su: utjecaj prvoga jezika na ini jezik, odnosno takozvani prijenos prema naprijed, utjecaj inoga jezika na prvi jezik, poznat kao prijenos unatrag (o čemu nije riječ u ovome istraživanju, a i događa se tek na vrlo visokim stupnjevima učenja), zatim tzv. bočni prijenos koji označava može bitne prijenose između pojedinčevih inih jezika te dvosmjerni prijenos u kojem pojedinčeva dva jezika istovremeno utječu jedan na drugi (Medved Krajnović 2010: 108).

Unatoč vrlo aktivnu razmišljanju o što točnijoj uporabi jezika, neki od ispitanika naglašavaju i važnost spontanoga pisanja, nesputanoga stalnim promišljanjem o točnosti struktura. Naime upravo su se u drugoj skupini kognitivnih strategija kojima su se služili ispitanici našle one koje odražavaju nešto slobodniji pristup proizvodnji teksta. Ispitanici su objasnili da esej ponekad doživljavaju kao eksperiment koji se sastoji od uporabe što složenijih struktura te se uz standardne mjestimično pojavljuju i kolokvijalni izrazi s kojima se ispitanik susreo u izvanučioničkome okruženju. Ispitanici vjeruju da im takav pristup omogućuje unaprijeđenje leksičke i komunikacijske kompetencije kao i opći jezični napredak.

U treću se skupinu kognitivnih strategija ubrajaju one koje propituju ulogu materinskoga jezika u pisanoj proizvodnji na hrvatskome kao inome jeziku. Ovdje do izražaja dolaze različiti stavovi ispitanika, pa dok jedni razmišljaju na materinskome, a onda pišu na hrvatskome jeziku, drugima je prihvatljivija metoda prevođenja već napisanoga teksta s materinskoga na hrvatski. Neki se ispitanici međutim u potpunosti opiru korištenju materinskoga jezika objašnjavajući da im izravno pisanje na

hrvatskome omogućuje autentičniji izričaj, tj. da se tako mogu bolje izraziti, kako sami kažu, 'u duhu hrvatskoga jezika'.

2.2. Primjeri kompenzacijskih strategija

Kompenzacijska uloga strategija implicira sposobnost rješavanja stvarnoga komunikacijskoga problema te se stoga strategijska kompetencija ne može smatrati aspektom jezičnoga znanja (Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 258). Stern (1983: 229, prema Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 258) strategijsku kompetenciju shvaća kao dodatnu vještinu neophodnu korisnicima inoga jezika radi premošćivanja ograničene gramatičke i sociolingvističke kompetencije. Kompenzacijske se strategije, uz eksperimentiranje i dograđivanje na postojeće znanje, mogu promatrati kao podskupina strategija ostvarenja (ZEROJ 2005: 64) čija primjena odražava pozitivan stav ispitanika prema resursima kojima raspolaže. Riječ je o leksičkome nadoknađivanju u situacijama kada nedostaje odgovarajući leksički ekvivalent za nešto što žele izraziti. Našavši se u toj situaciji, ispitanici su često pribjegavali korištenju internacionalizama, prilagođavanju struktura i izraza iz materinskoga jezika s ciljem utvrđivanja može li nešto funkcionirati na isti način i u ciljnome jeziku te korištenju opisnih izraza u nedostatku odgovarajuće riječi. Korištenje neologizama koji su rezultat uklanjanja leksema iz materinskoga jezika (španjolskoga) ili internacionalizma u hrvatski gramatički sustav, što bi se također moglo promatrati kao kompenzacijsku strategiju, spomenula je samo jedna ispitanica.

Zanimljivo je međutim da su različiti ispitanici izrazili različit stav prema korištenju kompenzacijskih strategija što ilustriraju sljedeći citati (1a – 1c) preuzeti iz njihovih dnevnika:

(1a) *Zapravo ne koristim kompenzacijske strategije. Kompleksnije rečenice koje smislim na engleskome prenosim u hrvatski tako da pokušam naći idealan prijevod za svaki dio rečenice. Također ne pitam izvorne govornike jer to nije etično, a i dobijem prejednostavne odgovore koje ne smatram idealnim opcijama za prijevod.*

(1b) *Ponekad tražim pomoć od izvornih govornika iako često dobijem onoliko različitih odgovora koliko sam ljudi pitao.*

(1c) *Pitam cimericu.*

Kada je riječ o kompenzacijskim strategijama, čini se da se one, uslijed pojave brojnih internetskih pomagala i alata, sve manje koriste. Može se pretpostaviti da učenici stranih jezika, pored svih lako dostupnih tražilica, internetskih rječnika i automatskih prevoditelja, zapravo imaju sve manje potrebe za eksperimentiranjem, izmišljanjem riječi, parafriziranjem i prilagođavanjem struktura iz materinskoga jezika.

2.3. Primjeri metakognitivnih strategija

Metakognitivne, kao podvrsta neizravnih strategija, predstavljaju 'pogled izvana' na proces pisanja. Tu je riječ o planiranju, nadgledanju, donošenju odluka o spontanu, direktnu pisanju ili o razradi teksta u fazama i sl.

Neki su ispitanici, govoreći o toj skupini strategija, naglasili važnost pripreme za pisanje, točnije sustavna istraživanja o zadanoj temi. I dok jedni istražuju čitajući tekstove (ili npr. statističke podatke) na materinskome jeziku te pamte ili parafraziraju pročitano, drugi prednost daju čitanju izvora informacija i podataka isključivo na hrvatskome jeziku i preuzimanju gotovih rečeničnih struktura, kolokacija, izraza i sl. Trećoj bi skupini, kad je riječ o strategijama planiranja, pripali ispitanici kojima je svojstvena metoda da prvo napišu tekst u cijelosti, na hrvatskome jeziku, a tek se onda upuštaju u istraživanje i dopunjavanje teksta novim informacijama, riječima, izrazima i konstrukcijama.

Neki su ispitanici naglasili važnost ponovnoga čitanja tekstova koji su već pročitani na nastavi kako bi se prisjetili novousvojenoga leksika te načina na koji se tema u nastavnome procesu problematizirala, tj. kako se o njoj razgovaralo i raspravljalo, kakva su se stajališta iznosila i sl. Naravno, sve navedeno implicira, a i neki su ispitanici to i sami zaključili, da je za pisanje eseja potrebno izdvojiti dovoljno vremena. Na taj se način može obaviti dobra priprema, ponoviti naučeno te izbjeći velika odstupanja i pogreške u njegovoj primjeni. Oraić Tolić (2011: 160) napominje da mnoge poteškoće u pisanju izviru iz činjenice da je pisanje linearno-kružni proces te da se teškoće mogu ukloniti i preobraziti u prednost ako se poznaje linerano-kružna narav pisanja. Kaže da je iz pragmatičke vizure pisanje linearno zbog toga što se napreduje prema konačnomu cilju: dovršenomu tekstu. Iz semantičko-kompozicijske perspektive ono je također linearno zato što konačni tekst treba izgledati kao „priča“ koja ima jasan početak i kraj. Kružne je prirode stoga što je moguće vratiti se na početak ili bilo koju točku u procesu pisanja te se tekst može dorađivati i mijenjati.

Pretpostavka je, prema tome, da će učenici – pouči li ih se osnovnim strategijama i tehnikama diskursa na različitim razinama pisanja – suverenije pristupiti oblikovanju teksta i kvalitetnije ga sastaviti. Navedene se strategije i tehnike mogu razvrstati u pet kanona: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *pronuntiatio ili actio* (Oraić Tolić 2011: 162).

Strah od pogreške često je prisutan u usmenoj proizvodnji na stranome jeziku jer pogreška može uzrokovati negativnu društvenu evaluaciju. Osoba koji uči strani jezik, a već se smatra kompetentnom u nekome drugome području, stavlja se u situaciju u kojoj je gotovo 'prisiljena' činiti pogreške (Mihaljević Djigunović 2002: 90). Kako je pokazalo prethodno provedeno istraživanje o afektivnim strategijama koje služe svladavanju emocionalnih i motivacijskih problema i straha od stranoga jezika, mnogi se govornici osjećaju infantilno ili nedovoljno inteligentno i artikulirano jer ih upravo strah od sustavne jezične pogreške onemogućuje da izraze ono što doista žele reći (Korajac, Cvitanušić Tvico 2015: 183). Ne iznenađuje stoga da u pisanoj produkciji, vještini za koju imaju na raspolaganju više vremena (eseji se najčešće pišu kod

kuće, za domaću zadaću) i izvora za istraživanje, pripremu i provjeru napisanoga, većina ispitanika primjenjuje različite metakognitivne strategije. Riječ je o planiranju, istraživanju, vraćanju tekstu u više navrata s ciljem proširivanja, mijenjanja i kontroliranja napisanoga. Dok jedni navedeno primjenjuju odmah nakon pisanja, drugi to čine nakon sat vremena ili nakon nekoliko sati kako bi s vremenske distance mogli bolje procijeniti i ocijeniti napisano – a sve to s ciljem postizanja što većega stupnja točnosti teksta čime onda pozitivno utječu i na svoje samopouzdanje kad je riječ o uporabi ciljnoga jezika.

No unatoč tome među njima se ipak našlo i onih koji strahu od pogreške pretpostavljaju direktno i spontano pisanje, gdje izostaje planiranje i skiciranje teksta, opravdavajući takav pristup autentičnošću pisanoga izričaja i realnijim odrazom ovladanosti onim što se u nastavnome procesu obrađivalo. Uglavnom ti isti ispitanici naglašavaju i važnost zadržavanja u okviru propisanoga broja riječi objašnjavajući da je to konstruktivnija priprema za pisanje eseja na pismenome ispitu u kraćem vremenu i vrlo strogo kontroliranim uvjetima, bez mogućnosti uporabe rječnika ili internetskih pomagala.

3. Zaključak

Osvrćući se na riječi kojima Bialystok (1990: 147, prema Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 205) zaključuje svoju knjigu posvećenu psihološkoj analizi komunikacijskih strategija – »Ono što treba poučavati učenika jezika nije strategija, nego jezik« – autorice ovoga članka ipak zaključuju da uz imanentnu svrhu nastave, tj. poučavanje jezika, nezanemarivu ulogu imaju i strategije učenja i poučavanja jer odnos učenika prema zadatku ima bitnu ulogu u kvaliteti izvršenoga zadatka. Prema Mihaljević Djigunović (2002: 58) važno je učenike ne prisiljavati na pisanje kako pisanje ne bi dobilo dimenziju kazne čime se ne bi dobio pozitivan učinak te je učinkovitije, na primjer, naučiti učenike strategijama pisanja.

Uporaba dijaloškoga dnevnika u ovome istraživanju potvrdila je važnost komunikacije između lektora i učenika – informacije koje lektor dobije od učenika mogu mu pomoći u jasnijem iščitavanju učenikova nerazumijevanja čega i prilagođavanju metoda poučavanja učenikovim strategijama učenja i individualnim karakteristikama s ciljem učinkovitije pouke i boljeg ovladavanja gradivom.

4. Literatura

Banković-Mandić, I. (2012) Kako vrednovati pisanu produkciju u učenju hrvatskog kao drugog i stranog jezika?, u *Aktualna istraživanja u primijenjenoj lingvistici*, Zbornik radova s XXV. međunarodnog skupa HDPL-a, V. Karabalić i S. Cimer (ur.), Osijek: HDPL, 353–363.

Cohen, A. D. (1997) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.

- Češi, M. (2012) Strategije učenja i poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika, u *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika – Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, M. Češi, L. Cvikić, S. Milović (ur.), Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1* (2013), A. Grgić, M. Gulešić Machata, I. Nazalević Čučević (ur.), Zagreb: FF press.
- Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2* (2015), A. Grgić, M. Gulešić Machata (ur.), Zagreb: FF press.
- Jelaska, Z. i suradnici (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Korajac, A., Cvitanušić Tvico, J. (2015) Uvid u afektivne strategije ovladavanja složenijim morfosintaktičkim strukturama kod govornika hrvatskoga kao nasljednoga jezika, u: *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*, Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa HDPL-a. Zagreb, 177–188.
- Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*, Zagreb: Leykam international.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002) *Strah od stranoga jezika. Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press.
- Oraić Tolić, D. (2011) *Akademsko pismo: Strategije i tehnike klasične retorike za suvremene studentice i studente*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House.
- Pavičić Takač, V., Bagarić Medve, V. (2013) *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*, 2005, Zagreb: Školska knjiga.

Using cognitive, metacognitive and compensation strategies in written production in Croatian as L2

The written production in the process of acquiring a L2 is not only an exceptionally complexed language skill that should be taught but also an important activity that gives an insight into the different aspects of student's communication competences such as language competence (lexical, grammatical, semantic and orthographic), sociolinguistic competence that refers to understanding the social context of language use and pragmalinguistic competence that includes operational use of language, ie. different linguistic roles and speech acts. When designing written texts students

use their acquired competences as well as cognitive strategies, ie. thinking processes that include the transformation of materials that should be learned, metacognitive strategies that refer to organizing and planning the learning process as well as compensation strategies that refer to guessing intelligently and meaning transfer aiming to overcome barriers in written production in L2.

The aim of this research is to get an insight into the learning strategies and their domination while producing an essay in Croatian as L2 on a given topic. The examinees were students who learned Croatian in Croaticum during two semesters (levels B1+ and B2 according to CEFRL).

Key words: *strategies, written production, semi-structured interview, dialog journals, assesment*

Ranka Đurđević

Tanja Salak

Ana Grgić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

rdurdevic@gmail.com

tanjacarapina@gmail.com

anagrgic@ffzg.hr

Šegrt Hlapić za razinu B1 u nastavi inojezičnoga hrvatskoga

Jedan od najčešćih argumenata za uvođenje književnosti u nastavu inoga jezika stjecanje je sociokulturne kompetencije. Glotodidaktičari se slažu da književnoumjetnički tekst u nastavi inoga jezika omogućuje razvijanje svih četiriju jezičnih vještina: pisanja, govorenja, slušanja i čitanja. Prema Zajedničkome europskome referentnome okviru za jezike (ZEROJ, 2005: 27) izvorne književne tekstove (gotovo) bez teškoća moguće je čitati na razinama B2 (korisnik može razumjeti suvremenu književnu prozu), C1 (korisnik može razumjeti dugačke i složene književne tekstove te prepoznati stilске osobitosti) te na C2 (korisnik bez teškoća čita sve vrste tekstova). Za niže razine izvorne književne tekstove potrebno je prilagoditi. Autorice su, potaknute stotom obljetnicom tiskanja Čudnovatih zgoda šegrta Hlapića (2013) te objavljivanjem priručnika Hrvatski B1: opisni okvir referentne razine B1 (ur. Grgić i sur. 2013) koji postavlja standarde znanja i određuje okvir poznavanja hrvatskoga jezika na toj razini, prilagodile poznati roman Ivane Brlić-Mažuranić za razinu B1 prema ZEROJ-u. Za potrebe ovoga rada bit će prikazane neke mogućnosti primjene prilagođena teksta Čudnovatih zgoda šegrta Hlapića u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika na razini B1.

Ključne riječi: hrvatski kao ini jezik, književni tekst u nastavi inoga jezika, razina B1

0. Uvod

Godine 2013. proslavljena je stogodišnjica prvoga tiskanoga izdanja *Čudnovatih Zgoda šegrta Hlapića*, prema riječima A. G. Matoša *maloga remek-djela* poznate (i priznate) hrvatske spisateljice Ivane Brlić-Mažuranić, prevedenoga na mnoge jezike poput ruskoga, mađarskoga, korejskoga, perzijskoga... Cijela je godina bila u znaku toga događaja pri čemu je međunarodna znanstvena konferencija *Od čudnovatoga do čudesnoga* (17. – 20. travnja 2013., Zagreb i Slavonski Brod) omogućila mnogim stručnjacima da iznesu svoje viđenje kako se baviti tim klasikom hrvatske književnosti. Iz perspektive hrvatskoga kao inoga jezika (HIJ) na konferenciji je prikazano kako tako

leksički, gramatički i kulturološki izazovan tekst uključiti u nastavu hrvatskoga jezika za neizvorne govornike na razini C1 prema ZEROJ-u (v. Gulešić Machata 2015) te kako prilagoditi tekst *Čudnovatih zgoda šegrt Hlapića* za razinu B1 koja je iste godine opisana u priručniku *Hrvatski B1: opisni okvir referentne razine B1* (ur. Grgić i sur. 2013) (v. Grgić, Đurđević i Salak 2015). Nedugo zatim roman *Čudnovate zgode šegrt Hlapića* prilagođen je u potpunosti, a početkom 2016. ugledao je svjetlo dana kao *Šegrt Hlapić za razinu B1*. Ovaj rad nudi neke mogućnosti primjene toga prilagođenoga romana u nastavi HIJ-a za razinu B1.

1. Književni tekst u nastavi inoga jezika

U nastavi inoga jezika velik je naglasak na stjecanju komunikacijske i sociokulturne kompetencije, ali ne zanemaruje se ni osobni razvoj učenika. Pri poučavanju pozornost valja usmjeriti na tečnost, upotrebu autentičnih tekstova te njegovanje motivacije (Martinović 2004: 319), čemu književnoumjetnički tekst može izrazito pozitivno pridonijeti jer je književnost u mnogim zemljama diljem svijeta visoko vrednovana pa se uvođenje književnoga teksta u nastavu inoga jezika može smatrati visokomotivirajućim čimbenikom (Lazar 1993: 15). Književni tekst tako, s jedne strane, omogućuje upoznavanje kulture i otvara vrata u danu nacionalnu književnost, a s druge strane, univerzalnošću tema može biti kohezivni čimbenik u heterogenoj skupini učenika, tj. most između kulture iz koje se dolazi i kulture koju se susreće preko učenja jezika. O tome da književnoumjetnički tekst pozitivno utječe na učenje i poučavanje inoga jezika svjedoče radovi mnogih autora (npr. Lazar 1993, Narančić Kovač 1999, Šmidt Pelajić 2007, Khatib i sur. 2011, Yilmaz 2012, Martinović 2004, Gulešić Machata 2015). Književnoumjetnički tekst u nastavi inoga jezika može biti poticaj za razvijanje svih četiriju jezičnih vještina: pisanja, govorenja, slušanja i čitanja. Osim toga, književni tekstovi sadrže kulturološke, ideološke, društvenopolitičke i ostale podtekstove te potiču čitateljevu emocionalnu angažiranost, kreativnost, imaginaciju, spremnost na upoznavanje ciljne kulture te interpretaciju i sl. (Woodward 2001: 99-101). I neka istraživanja literarnih preferencija među studentima engleskoga kao IJ-a (npr. Tseng 2010, Yilmaz 2012) pokazuju da roman, kratka priča i drama uvelike pridonose jezičnomu razvoju. Neizvorni govornik u narativnim tekstovima može vidjeti kako opisivati, a u dramskima kako voditi različite dijaloge, izražavati emocije i sl. (Grgić, Đurđević i Salak 2015: 534).

Iako je stjecanje sociokulturne kompetencije jedan od najčešćih argumenata za književnost u nastavi inoga jezika, nije zanemariva ni mogućnost da se utvrdi gramatičko ili čak stekne i određeno sociolingvističko znanje zbog različitih varijanata jezika. Jezik i stil književnoga djela katkada su i ometajući čimbenici, posebice ako je riječ o govornicima inoga jezika na nižim razinama. Kako bi čitanje na inome jeziku bilo uspješno, a onda i ugodno, potrebno je dosegnuti određeni prag jezične kompetencije (Šamo 2014), a razina B1 „simbolično određuje *prag*, odnosno granicu između mogućnosti temeljnoga (A) i samostalnoga korisnika stranoga jezika (B)“ (Grgić i sur. 2013: 13). Taj takozvani prijelazni stupanj neizvornoga govornika u poučavanju

HIJ-a i ovladavanju njime čini se izazovnim iz morfološke, sintaktičke i leksičke perspektive, posebice kada je riječ o književnosti.

2. Književni tekst u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika

Književnim tekstom u nastavi HIJ-a bavilo se nekoliko autora (npr. Juričić 2011a, Juričić 2011b, Aleksovski i Juričić 2012, Korljan 2010, Korljan i Buljubašić 2011, Gulešić Machata 2015, Cvitanušić Tvico i Đurđević 2015). Najčešće je riječ o uključivanju izvornih književnih tekstova u nastavu HIJ-a na naprednim razinama učenja, a neki radovi govore o uključivanju poezije u nastavu HIJ-a, od čega jedan o uključivanju poezije i na nižim razinama. Što je stupanj znanja neizvornih govornika viši, to su veće mogućnosti za uvođenje književnih tekstova, pa se tako u udžbeniku hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razinu B2 *Razgovarajte s nama!* može naći ulomak iz romana *Črna mati zemla* Kristijana Novaka (Čilaš Mikulić i sur. 2015: 104) te ulomci iz romana *Hotel Zagorje* Ivane Simić Bodrožić (Čilaš Mikulić i sur. 2015: 68-69) kao i pjesma *Moj jezik* Milivoja Slavičeka (Čilaš Mikulić i sur. 2015: 17). Na tim se razinama, poznato nam je iz nastavne prakse, često čita lektira, bilo neki dijelovi bilo cjelovita djela uglavnom suvremenih hrvatskih autora. Takva je praksa u skladu s opisnicima razina u ZEROJ-u (2005: 27) prema kojima korisnici na razini B2 mogu razumjeti suvremenu književnu prozu, na razini C1, među ostalim, dugačke i složene književne tekstove te prepoznati stilske različitosti dok na najvišoj razini, C2, mogu bez teškoća čitati sve vrste tekstova uključujući i književna djela. Književnost kao polazište za poučavanje HIJ-a naći ćemo u udžbeniku M. Korom *Kroatisch für die Mittelstufe* koji se sastoji od 17 cjelina. Na temelju književnoumjetničkih tekstova suvremenih autora obrađuju se gramatičke, leksičke ili kulturološke teme. Koliko je autoricama poznato, u pripremi je još jedan udžbenik u kojemu će polazište za učenje biti književni tekstovi, i to samo jednoga suvremenoga hrvatskoga autora. U čitanci M. Cesarec i M. Čilaš Mikulić *Učimo hrvatski – čitanka* (2003) namijenjenoj višim srednjim ili naprednim stupnjevima neizvorni govornici mogu čitati tekstove kanonskih hrvatskih pisaca.

Udžbenici za HIJ namijenjeni nižim (i srednjim) razinama uglavnom ne sadrže književne tekstove jer oni zbog svoje složenosti nisu primjereni. No tome se može doiskočiti prilagodbom tekstova. Tako u udžbeniku hrvatskoga jezika za niži srednji stupanj (B1+ prema ZEROJ-u) *Razgovarajte s nama!* (Čilaš Mikulić i sur. 2011: 145–146) postoji prilagođen tekst *Šume Striborove* I. Brlić-Mažuranić, a u udžbeniku *Hrvatski za početnike 1* (Čilaš Mikulić i sur. 2006: 266) prepričana je priča o Dori Krupićevoj i Pavlu Gregorijancu iz Šenoina romana *Zlatarovo zlato*. Prilagođena književna djela uvelike olakšavaju uključivanje književnosti u nastavu inoga jezika na nižim razinama, a u isto su vrijeme i svojevrsna nagrada korisnicima na tim razinama jer mogu, doduše na pojednostavljen, ali njima prilagođen način, upoznati književnost, a preko nje i kulturu i jezik kojim ovladavaju, što ih motivira za daljnje učenje. Za takozvane velike svjetske jezike postoje brojna izdanja takvih prilagođenih književnih djela, dok za hrvatski jezik u vrijeme pisanja ovoga rada postoji tek jedno takvo djelo.

3. Šegrt Hlapić za razinu B1 u nastavi HIJ-a

Prije nego što se ponude neke mogućnosti uključivanja prilagođena književnoga teksta o šegrtu Hlapiću u nastavu HIJ-a na razini B1, potrebno je ukratko opisati jezične (i receptivne i produktivne) sposobnosti kojima korisnik na razini B1 raspolaze. Korisnik može primati i proizvoditi primjerice izlaganja o poznatim temama, prozne tekstove linearne naracije, jednostavnoga stila pripovijedanja te suvremene lirske tekstove jednostavnoga izraza; razgovarati o temama iz područja kulture (npr. književnosti ili kazališta), razmjenjivati, provjeravati i potvrđivati informacije te komentirati tuđa mišljenja i stajališta; u pisanoj proizvodnji može se kreativno izraziti kroz priču ili sastavak o svojim osjećajima, iskustvima i reakcijama (Grgić i sur. 2013: 17–32). Smatra se sposobnim za obradu kraćega književnoga teksta, složenije sintaktičke strukture sa stilskim sredstvima (npr. epitetom, kontrastom, metaforom i sl.) (Grgić i sur. 2013: 38). Može razmjenjivati informacije, raspitivati se o tuđemu mišljenju i stajalištu, izraziti vlastito te izraziti slaganje ili neslaganje. Služi se i makrofunkcijama poput opisa, naracije, komentara, objašnjenja i argumentacije (Grgić i sur. 2013: 41).

Kada razmišljamo o uključivanju književnoga teksta u nastavu (inoga) jezika, prvo se nameće ideja o razvijanju vještine čitanja, no tekst može biti plodno polazište i za razvijanje drugih jezičnih vještina. Navest ćemo neke primjere kako učenike motivirati za čitanje *Šegrt Hlapića za razinu B1* te kako iskoristiti prilagođeni književni tekst u nastavi HIJ-a za gramatičke i leksičke vježbe, vježbe razumijevanja te vježbe govorenja i pisanja, a zatim i kako konkretan književni tekst može biti polazište za stjecanje sociokulturne (i komunikacijske) kompetencije.

3.1. Primjeri aktivnosti prije čitanja

Za čitanje bi bilo dobro stvoriti poticajno ozračje i učenike uvesti u temu. Nudimo nekoliko smjernica kako učenike motivirati razgovorom.

- (1) Koje savjete roditelji najčešće daju djeci?
- (2) Zamislite da ste roditelj i vaše dijete odlazi na nekoliko dana od kuće – kako biste se osjećali?
- (3) Razmislite o posljednjemu savjetu koji vam je netko dao ili koji ste vi dali – na što se odnosio?
- (4) Koja je vaša najdraža knjiga za djecu? Postoji li u vašoj nacionalnoj književnosti djelo koje su čitala sva školska djeca? O čemu govori? Iz kojeg je vremena?

3.2. Primjeri gramatičkih vježba

Osobitosti pripovjednoga stila I. Brlić-Mažuranić (usp. Derossi 1968) poput mirnoće pripovijedanja, spora pokretanja radnje, prekida ispunjenih opisima i vrlo čestih ponavljanja istih riječi, što se nastojalo očuvati i u prilagođenom tekstu, mogu se iskoristiti za gramatičke vježbe pa se učenicima primjerice može zadati da na prazne crte

upišu pridjev *zelen* kao u (1). Također, posvojni pridjevi i posvojne zamjenice mogu se vježbati međusobnim zamjenjivanjem kao u (2). Moguće je na isti način vježbati i redosljed enklitika kao u (3). Glagolski oblici mogu se vježbati tako da se učenicima da dio teksta u koji trebaju upisati odgovarajući glagolski oblik kao u (4). Na sličan način mogu se vježbati padežni oblici (5) te imperativ kojim tekst obiluje (6).

- (1) *Hlapić je imao samo jedne poderane hlače i još jedne zelene, koje mu je majstorica napravila. Hlapić je bio smiješan u hlačama, imao je zelene noge kao zelena žaba, pa ih nije volio nositi.* (Grgić, Đurđević i Salak 2016:14)
- (2) *Hlapićevo putovanje bilo je na početku lako kao dječja igra.* (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 13) → *Njegovo putovanje bilo je na početku lako kao dječja igra.*
- (3) *Starac je zahvalio dobrom Hlapiću i dao mu slatko mlijeko.* (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 17) → *Starac je zahvalio njemu i dao mu slatko mlijeko.* → *Starac mu je zahvalio i dao mu slatko mlijeko.*
- (4) *Njegova žena imala je dobro srce i voljela je Hlapića.* (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 14)
- (5) *Na cesti je bio most, a Bundaš je krenuo prema mostu. Kad su došli do mosta, Hlapić se uplašio. Pod mostom je sjedio neki čovjek u crnoj odjeći...* (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 23)
Žene su ispred kuća razgovarale o vatri. Pod stablima su bili muškarci i razgovarali o vatri. Djeca su se igrala vani, ali su već zaboravila na vatru i tražila su žabe. (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 33)
- (6) *A Bundaš je pokazao svoje bijele zube i mislio: „Ne diraj mojeg Hlapića!”* (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 36)
Gita se sjetila: „Reci pastirima da ćeš im popraviti sve cipele u kući pa će nam dati da spavamo kod njih!” (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 38)

3.3. Primjeri leksičkih vježba

Izvorni tekst bogat je poredbama koje su se u prilagodbi nastojale što više očuvati. Stoga je moguće izdvojiti neke i zadati učenicima da ih dovrše prisjećajući se teksta kao u (7). Može im se zadati da svojim riječima objasne izraz iz teksta te napišu rečenicu koristeći se njime kao u (8) ili im se mogu zadati vježbe s novim riječima kao u (9). Učenike se može upozoriti na izraze koji se pojavljuju u tekstu kao u (10). U tekstu se spominju mnoge životinje pa učenici mogu nabrojiti nekoliko domaćih i divljih životinja kao u (11). Neke je leksičke vježbe moguće povezati s ilustracijama kao u (12).

- (7) Hlapić je bio jako malen, veseo kao _____, _____ kao lav, mudar kao _____, a dobar kao _____. (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 13)
→ *Hlapić je bio jako malen, veseo kao ptica, hrabar kao lav, mudar kao knjiga, a dobar kao sunce.*
- (8) otići u svijet → _____
- (9) A. Podcrtajte što sve može biti poderano: kolač, papir, televizor, hlače, maramica, tanjur.

B. Tko što ima? Povežite.

- 1. postolar a) kola
- 2. mljekar b) puška
- 3. vojnik c) krava
- 4. pastir d) alat

→ 1. d), 2. a), 3. b), 4. c)

(10) Hlapić je vidio da čovjek ima pravo jer je vani padala kiša pa se nije nikamo moglo. (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 23)

biti u pravu ili _____ → *biti u pravu ili imati pravo*

Po noći se životinje ne boje ljudi kao po danu, a to je zato jer životinje znaju da se čovjek boji u noći, a one se ne boje. (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 48)

noću ili _____, danju ili _____ → *noću ili po noći, danju ili po danu*

(11) *Ujutro rano čule su se kokoši, guske i krava.* (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 21)

Navedite još neke domaće životinje.

Kraj Gite i Hlapića letio je veliki noćni leptir, uz Gitu je hodao jedan stari jež, a u travi su vidjeli duge uši zeca. (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 48)

Navedite još neke divlje životinje.

(12) U poglavlju *Požar u selu* (str. 30) čitamo neke lekseme povezane s riječi *vatra*. Uz pomoć ilustracije na stranici 31. prisjetite se glagola iz teksta koji se odnose na vatru. Zatim tim glagolima pridružite imenice. Što sve može gorjeti? Što sve možemo gasiti?

3.4. Primjeri vježba za razumijevanje

I razumijevanje se može provjeravati na različite načine, bilo da je riječ o slušanju bilo o čitanju. Učenici mogu odlučivati o točnim i netočnim tvrdnjama, dopunjavati započete odgovore, odgovarati na pitanja, mogu i sami postavljati pitanja o sadržaju, mogu im se zadati zadatci višestrukoga izbora tako da se bira više točnih odgovora kao u (13) ili samo jedan točan odgovor kao u (14).

(13) Hlapić je otišao u svijet i ponio: malo slanine, postolarsku stolicu, postolarski alat, nož.

Šareno društvo iz romana čine: Hlapić, mačka, pas, Gita, kanarinac, papiga.

(14) Koliko je dana trajalo Hlapićevo putovanje?

- a) pet
- b) sedam
- c) devet

3.5. Primjeri vježba za govorenje i pisanje

Proizvodnja je na inome jeziku uvijek izazovna, posebno na nižim razinama. Ovdje za uvježbavanje jezične djelatnosti govorenja predlažemo pričanje priče tako da se radnja smjesti u 21. stoljeće, usmeno opisivanje ilustracija, prepričavanje pojedinih ulomaka, zamišljanje novih situacija u kojima bi se mogli naći Gita, Hlapić i

Bundaš te možda i šalu s učenicima o tome kako pojedine životinje koje susreću u romanu zvuče na hrvatskome, a kako na njihovim jezicima. Za uvježbavanje pisanja može se sastaviti oprostajno pismo po uzoru na Hlapićevo pismo majstorici (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 15), predviđati kraj romana nakon Šestoga dana putovanja, mogu se opisivati likovi (npr. karakter, fizički izgled, odjeća), pisati savjeti za djecu s obzirom na „opasnosti“ u kojima su se našli likovi itd.

3.6. Primjeri tema za stjecanje sociokulturne kompetencije

Podjednako važno koliko i učenje samoga jezika jest učenje o kulturi. U nastavku će biti riječi o tome koja mjesta u romanu mogu poslužiti kao dobar poticaj za razvijanje sociokulturne kompetencije. Dvije su ključne teme: Hlapićev patrijarhalni svjetonazor i Hlapićev religijski svjetonazor (o Hlapićevu konzervativnu svjetonazoru kao polazištu za interpretaciju v. Majhut 2008). Prva tema detaljnije obuhvaća moguće rasprave o odgoju djece i percepciji muške i ženske djece u ciljnoj kulturi tijekom povijesti te usporedbu s današnjicom u ciljnoj, ali i drugim kulturama. Kao polazište mogu se izdvojiti ovi dijelovi romana: „Bože moj“, *mislio je Hlapić, „teško je s djevojčicama! Maloprije je bila tužna, a sada je gladna.“* (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 26) ili kad je Gita ugledala konja koji ju je podsjetio na njezina konjića iz cirkusa: „*Ona se sjetila svojeg konjića u cirkusu. To ju je tako razveselilo i nije mislila o drugim stvarima. To je često tako s djevojčicama.*“ (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 35).

Odnos majstora Mrkonje i majstorice može biti poticajan za raspravu o muško-ženskim odnosima nekoć i danas. Majstor Mrkonja je muškarac, i to opasan, zao i impulzivn tip koji od bijesa želi baciti čizmice u vatru, ne voli kad se djeca igraju i smiju, strog je i nepravedan prema svojem šegrtu. On je muško, a „podrazumijeva se“ da muškarci na težak i bolan događaj reagiraju grubošću. S druge strane, majstorica je blaga i nježna, majčinski tip. Od bolnoga je događaja postala još toplija i brižnija, što se smatra „tipično ženskom“ karakteristikom. Vidi se dakle jasna podjela uloga: muškarci su grubi, žene su blage.

Drugu temu, Hlapićev religijski svjetonzor, moguće je raspraviti na temelju sljedećih dijelova teksta. Pri susretu s crnim čovjekom pod mostom Hlapić ga je „provjeravao“ hoće li se glasno pomoliti prije spavanja: „*A onda je pogledao hoće li se i onaj čovjek prekrstiti. No on se nije prekrstio, nego je odmah počeo hrcati kao vuk.*“ (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 25). U razgovoru s djecom pastirima Hlapić vodi raspravu o postanku svijeta, o Božjem stvaranju svega oko nas: „*Razgovarali su o prirodi i Bogu. Djeca nisu išla u školu, ali su znala da je sve oko njih dao Bog.*“ (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 35). Kad oko sebe osjeća sreću, Hlapić se osjeća „kao da je u crkvi“ (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 56). Ako što dobro prođe, treba zahvaliti Bogu: „*Nemojte me hvaliti!*“ govorio je Hlapić i imao je pravo. *Kad čovjek čovjeka hvali, nikada ne zna je li to točno. Zato je najpametnije da zahvale Bogu-*“ (isto). Ti elementi pripovijesti o Hlapiću poticajni su za razgovor i pokušaj da se razumije temelj na kojem počiva svjetonazor sredine i vremena. Dakako, odmah se nameće pitanje koliko su religija i patrijarhalni

svjetonazor u društvu važni i prisutni danas i u kojim segmentima života, a usporedbu je moguće proširiti i na druge kulture.

Daljnijim se čitanjem može otkriti još tema za razvijanje sociokulturne kompetencije. Primjerice, već se u uvodu može prepoznati želja da se *male čitatelje* pouči životu: „No zato neka nitko ne ide od svoje kuće.“ (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 13). Taj tipični postupak može biti poticaj za prizivanje poznatih djela iz kulture inojezičnih učenika koja su možda znana i diljem svijeta. Tako se hrvatski književni tekst stavlja u svjetski kontekst. Usto se ovdje može otvoriti i tema o tome zašto bi Hlapić trebao otići od kuće, a zašto ostati, pri čemu se može organizirati kratka rasprava s iznošenjem argumenata *za* i *protiv*. Neizravno se, zahvaljujući ovoj temi, može povesti razgovor o tome s koliko je godina uobičajeno otići od kuće, od roditelja, tj. osamostaliti se u ciljnoj te drugim kulturama, pri čemu se može govoriti o tome kako se osjećaju roditelji kada djeca odu, a kako djeca. Mogu se i razmijeniti argumenti o prednostima, odnosno o nedostacima samostalnoga života i života s roditeljima.

Pojavljivanje riječi *postolar* može potaknuti razgovor o starim zanimanjima i njihovu izumiranju ili potrebi za njima. Tako književni tekst može odvesti raspravu na važan društveno-gospodarski fenomen. Pri tome se obogaćuje leksik jer se uče ili ponavljaju nazivi zanimanja i rekviziti potrebni za obavljanje pojedinih poslova.

Kad se Hlapić sprema na odlazak, u torbu stavlja komad kruha i komad slanine kao simbol skromne prehrane, skromna života. Taj dio može potaknuti razgovor o tome kako se slanina shvaća danas (kao delicija), kako se naziva u pojedinim dijelovima Hrvatske, iz kojega dijela potječe, jesu li učenici bili ondje, jesu li kušali slaninu, poznaju li hrvatsku gastronomiju i sl. Učenici također mogu istražiti što je sve Hlapić jeo na svojem putovanju te usporediti njegovu prehranu s današnjom ili na temelju Hlapićeve hrane mogu pretpostavljati iz kojega dijela Hrvatske dolazi.

Glavni su likovi djeca i na svojem putu susreću i upoznaju drugu djecu. Gita i Hlapić su gradska djeca, a pastiri i Marko seoska. Učenici mogu razgovarati o tome kako je mogao izgledati dan gradskoga djeteta, a kako seoskoga. Primjerice, zanimljivo je reći učenicima da su djeca često ostajala kod kuće i čuvala guske ili krave baš kako to rade Marko i pastiri. Usto je moguć razgovor i o obrazovanju jer seoska djeca iz romana ne idu u školu, a ipak znaju jednako kao i Hlapić: „Hlapić se tomu čudio jer nije znao da od trave i kukuruza čovjek može mnogo naučiti i da je iz prirode došla mudrost u Hlapićeve školske i sve druge knjige.“ (Grgić, Đurđević i Salak 2016: 35), a tu se posredno može otvoriti i tema čovjekova odnosa prema prirodi.

Poznato je da uz animirani film *Šegrt Hlapić* redatelja Milana Blažekovića i scenarista Paje Kanižaja iz 1997. godine postoji i igrani film redatelja Silvija Petranovića iz 2013. U animiranome filmu Hlapić je prikazan kao miš u službi karakterizacije, a miš simbolizira siromaštvo i skromnost – što učenike može podsjetiti na frazem (*biti*) *siromašan kao (crkveni) miš*. Iz toga se može roditi rasprava kako bi Hlapić izgledao, tj. koja bi životinja bio u kulturi inojezičnih učenika. Tu se prizivaju i druge usporedbe čovjekovih osobina sa životinjskima, npr. majstorica može biti nježna kao srna (iako to nije rečeno), Mrkonja je uspoređen s lavom i medvjedom, dakle s opasnim životi-

njama. Takve su predodžbe važan dio zajedničke kulturne memorije. Za kraj, učenici bi mogli istražiti biografiju Ivane Brlić-Mažuranić pa pronaći i predstaviti nekoga „svojega Andersena“.

4. Zaključak

Uključivanje književnoga teksta u nastavu inoga jezika i nastavniku i učeniku omogućuje kreativnost. S razlogom književnost i u nastavi HIJ-a ima važno mjesto, a naša je želja da ga dobije već na nižim razinama. *Šegrt Hlapić za razinu B1*, kao djelo prilagođeno određenom stupnju ovladanosti jezikom, daje tu mogućnost. Ovaj je rad pokušao dati skroman doprinos u poticanju na takvu praksu. No kako se roman o Hlapiću ne iscrpljuje lako, ostaje još mnogo poticajnih tema koje se odabiru u skladu s potrebama i interesima učenika.

5. Literatura

- Aleksovski, M., Juričić, A.-T. (2012) *Zaokružena priča – Vukovar*, u M. Čilaš Mikulić, A.-T. Juričić, S. L. Udier (ur.), *Croatium – Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika*, 1. zbornik radova, Zagreb: FF press, 87–96.
- Cesarec, M., Čilaš Mikulić, M. (2003) *Učimo hrvatski – čitanka*, Zagreb: FF press.
- Cvitanušić Tvico, J., Đurđević, R. (2015) *Negdje u inojezičnom hrvatskom, poezija i projekt u poučavanju jezika*, Dani slavenskih kultura i jezika, Bukurešt (izlaganje).
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M., Pasini, D., Udier, S. L. (2006) *Hrvatski za početnike 1, udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranog jezika*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M., Udier, S. L. (2011) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za niži srednji stupanj (B1–B2)*, Zagreb: FF press.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M., Udier, S. L. (2015) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranog jezika za razinu B2*, Zagreb: FF press.
- Derossi, Z. (1968) Jezik Čudnovatih zgoda šegrta Hlapića, *Umjetnost riječi* 3: 245–255.
- Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1* (2013), A. Grgić, M. Gulešić Machata i I. Nazalević Čučević (ur.), Zagreb: FF press.
- Grgić, A., Đurđević, R., Salak, T. (2015) Čudnovate zgode šegrta Hlapića za razinu B1, u B. Majhut, S. Narančić Kovač i S. Lovrić Kralj (ur.) „*Šegrt Hlapić*“ od čudnovatog do čudesnog, *zbornik radova*, Zagreb – Slavonski Brod: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti i Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod, 533–548.
- Grgić, A., Đurđević, R., Salak, T. (2016) *Šegrt Hlapić za razinu B1, prilagodba romana Čudnovate zgode šegrta Hlapića Ivane Brlić-Mažuranić*, Zagreb: FF press
- Gulešić Machata, M. (2015) Čudnovate zgode šegrta Hlapića i neizvorni govornici hrvatskoga jezika na razini C1, u B. Majhut, S. Narančić Kovač i S. Lovrić Kralj (ur.) „*Šegrt Hlapić*“ od čudnovatog do čudesnog, *zbornik radova*, Zagreb – Slavonski Brod: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti i Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod, 549–560.

- Juričić, A.-T. (2011a) Kriminalistička priča za strane studente, *Nova Croatica* V/5: 319–328.
- Juričić, A.-T. (2011b) Kratka priča u nastavi hrvatskog kao drugog i stranog jezika, u E. Krejčová, P. Krejči i M. Przybylski (ur.), *Výuka jihoslovanských jazyků v dnešní Evropě*, Brno: Porta Balkanica, 112–120.
- Khatib, M., Rezaei, S., Derakhshan, A. (2011.) Literature in EFL/ESL Classroom, *English Language Teaching* 4/1: 201–208.
- Korljan, J. (2010) O pjesničkoj slobodi (ili: Oprostite, znaju li oni hrvatski jezik?), *Časopis za hrvatske studije* Vol. 6: 269–280.
- Korljan, J., Buljubašić, E. (2011) Književnost i nove tehnologije, pristup poučavanju hrvatskom kao drugom i stranom jeziku, *Časopis za hrvatske studije* Vol. 7: 361–375.
- Korom, M. (2001) *Kroatisch für die Mittelstufe: Lese- und Übungstexte* (Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage), München: Verlag Otto Sagner.
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Majhut, B. (2008) Recepcija romana Čudnovate zgođe šegrt Hlapića, *Nova Croatica* II/2: 43–115.
- Martinović, A. (2004) Using literature in the EFL classroom, u D. Stolac, N. Ivanetić i B. Pritchard (ur.), *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*, Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 319–326.
- Narančić Kovač, S. (1999) Dječja književnost u nastavi stranoga jezika, u Y. Vrhovac (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naprijed, 257–271.
- Šamo, R. (2014) *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*, Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Šmidt Pelajić, I. (2007) Dječja književnost u nastavi stranog jezika, u J. Granić (ur.) *Jezik i identiteti*, Zagreb – Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 637–649.
- Tseng, F. (2010) Introducing Literature to an EFL Classroom: Teacher's Presentations and Students' Perceptions, *Journal of Language Teaching and Research* 1/1: 53–65.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005), Zagreb: Školska knjiga.
- Yilmaz, C. (2012) Introducing Literature to an EFL Classroom: Teacher's Instructional Methods and Students' Attitudes toward the Study of Literature, *English Language Teaching* 5/1: 86–99.
- Woodward, T. (2001) *Planning Lessons and Courses. Designing sequences of work for the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

The Apprentice Hlapić for B1 level in teaching Croatian as L2

One of the most frequent arguments for using literature in L2 classroom is acquiring socio-cultural competence. Foreign language teaching specialists agree that literary texts in teaching L2 allow the development of all four language skills: writing, speaking, listening and reading. According to the Common European Framework for Languages (CEFRL) (2005: 27) original literary texts (almost) without difficulty can be read at levels B2 (the user can understand contemporary literary prose), C1 (the user can understand long and complex literary texts and identify stylistic features) and C2 (the user can read all kinds of texts without difficulty). For lower levels original literary texts should be adjusted. The hundredth anniversary of publishing of *The Strange Adventures of Hlapić the Apprentice* (2013), as well as publishing of the manual *Croatian B1: descriptive framework of the reference level B1* (ed. Grgić et al. 2013), which sets the standards and framework for knowledge of Croatian language at this level, encouraged authors to adjust the famous novel by Ivana Brlić-Mažuranić for B1 level according to CEFRL. For the purposes of this paper some possible uses of the adjusted text of *The Strange Adventures of Hlapić the Apprentice* in teaching Croatian as L2 will be presented.

Key words: *Croatian as L2, literary text in teaching L2, B1 level*

Marijana Janjić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

marijanajanjic@yahoo.com

Usporedba sustava imenica u hrvatskome i hindskome jeziku

Rad ukratko prikazuje sustav imenica u hrvatskome i hindskome jeziku. Glavni je cilj rada pomoći lektorima inojezičnoga hrvatskoga u razumijevanju imeničkoga sustava u hindskome jeziku i boljoj organizaciji poučavanja hrvatskoga jezika među studentima kojima je hindski jezik svakodnevne komunikacije, a nekima od njih i prvi jezik. Rad sažeto analizira kategoriju roda, broja i padeža u tim dvama jezicima kako bi se lektorima hrvatskoga jezika dao kratak pregled kategorija koje su studentima poznate. Hindski jezik tako razlikuje dva gramatička roda umjesto hrvatska tri, a padežni se odnosi ostvaruju dodavanjem postpozicija na kose imeničke osnove u jednini i množini.

Ključne riječi: hrvatski jezik kao strani jezik, hindski jezik, imenice, kontrastivna analiza

0. Uvod

Hrvatski je suvremeni južnoslavenski jezik, a hindski suvremeni indoarijski jezik koji se govori u Indiji. Hrvatskim se danas služi nekoliko milijuna govornika, u koje možemo ubrojiti i govornike kojima je hrvatski prvi jezik te one kojima je hrvatski drugi ili strani jezik. Hindski, s druge strane, danas govori više od 500 milijuna govornika, a među njima je velik broj onih kojima je hindski prvi jezik. Prema popisu stanovništva iz 2001. godine tih je govornika u Indiji bilo 422 milijuna. Suvremeni se hindski odmaknuo svojim gramatičkim strukturama od starih indoarijskih jezika kakav je sanskrt, a koji su poznavali deklinacijske sustave kakve hrvatski ima i danas. Usporedimo li to sa slavenskim jezicima, hindski i sanskrt gramatički se razlikuju više nego npr. hrvatski i staroslavenski. Istovremeno, promatramo li ta četiri jezika, staroslavenski i sanskrt dijele mnoge sličnosti: tri gramatička roda, tri gramatička broja, razrađen deklinacijski i konjugacijski sustav. Uzmemo li sve to u obzir, jasno je da npr. u poučavanju hrvatskoga pozivanje na sanskrt ili staroslavenski može biti korisno, no pitanje je bi li takav postupak, učenje suvremenoga jezika s pomoću povijesti jezika, na početnoj razini učenja bio mudar ili studentima zamoran, s obzirom na to da indijski studenti hrvatskoga kao stranoga jezika, osobito oni na početnoj razini učenja, u sklopu svoga studija teže učenju suvremenoga jezika. Studenti tako najprije opažaju da je riječ o vrlo različitu jeziku od onih koji ih okružuju u svakod-

nevnome životu. Iznimka su studenti koji studiraju neki drugi slavenski jezik, jer su se već susreli s gramatičkim ustrojem i leksikom nekoga od slavenskih jezika. Teško je pretpostaviti da će svi u grupi imati taj uvid. Učenicima se može pomoći usmjeravajući pažnju na zapamćivanje razlika i sličnosti. U ovome radu usredotočit ćemo se na kontrastivnu analizu imeničkoga sustava u hrvatskome i hindskome s naglaskom na padežni sustav, a ponešto će biti riječi i o gramatičkome rodu i broju.

1. Gramatički broj i gramatički rod

Za razliku od sanskrta koji je imao tri funkcionalna gramatička broja, jedninu, dvojину i množinu, i za razliku od hrvatskoga koji je tu dvojину zadržao do neke razine, u hindskome se jeziku jasno razlikuju dva gramatička broja – jednina i množina (Tablica 1).

kategorija	hrvatski	hindski	sanskrt
gramatički broj	2 (jednina, množina)	2 (jednina, množina)	3 (jednina, dvojina, množina)
gramatički rod	3 (muški, ženski, srednji)	2 (muški, ženski)	3 (muški, ženski, srednji)

Tablica 1. Gramatički broj i gramatički rod u hrvatskome, hindskome i sanskrtu. Izvor: Silić – Pranjković (2007), Matišić (1996), Stenzler (1997).

U hindskome, za razliku od hrvatskoga, dva su gramatička roda – muški i ženski. Srednji je rod postojao u starim indoarijskim jezicima, što je opet vidljivo iz sanskrta (Tablica 1.), no s vremenom se stopio s imenicama muškoga roda te tako mnogi suvremeni indoarijski jezici, ako i dalje razlikuju kategoriju gramatičkoga roda, razlikuju dva. To je bitna razlika u usporedbi s hrvatskim jezikom, ponajviše zbog transparentnosti odnosno netransparentnosti gramatičkoga roda u tim dvama jezicima. U hindskome, naime, gramatički rod nije transparentan, odnosno ne može se iščitati iz dočetačkih imeničkih riječi (Tablica 2. i 3.). U hrvatskome, pak, razlikovanje triju gramatičkih rodova, upravo zbog velikoga stupnja transparentnosti te gramatičke kategorije, ne predstavlja veći problem indijskim učenicima. To je vrlo važno na početnome stupnju učenja za osjećaj napretka i uspješnosti u ovladavanju hrvatskim jezikom.

kategorija	muški rod		ženski rod		
mogući dočeci prije oznake roda/broja u nominativu jednine	nevažna informacija	suglasnik, ā, i, ī, u, ū	ijā	i, ī	suglasnik, ā, u, ū
jednina, nominativ	-ā / ān/1/	-Ø	-Ø		
jednina, kosi padež	-e /en				
jednina, vokativ					

Tablica 2. Suodnos gramatičkoga roda i jednine u hindskome jeziku. Izvori: Matišić 1996, Koul 2008, McGregor 1986.

kategorija	muški rod		ženski rod		
moгуći dočeci prije oznake roda/broja u nominativu množine	nevažna informacija	suglasnik, ā, i, ī, u, ū	ijā	i, ī	suglasnik, ā, u, ū
množina, nominativ	e/en	-Ø	-ān	-ijān	-en
množina, kosi padež	-on		-ijon		-on
množina, vokativ	-o				

Tablica 3. Suodnos gramatičkoga roda i množine u hindskome jeziku. Izvori: Matišić 1996, Koul 2008, McGregor 1986.

Kao što se vidi u Tablicama 2. i 3., u hindskome jeziku riječi koje imaju isti glas na kraju mogu biti i muškoga i ženskoga roda, tj. informacija o rodu nije sadržana u dočetu, osim u malome broju primjera imenica na *-ān*, koje su uvijek muškoga roda. Drugi jednoznačan dočetak jest morfem *-e* za kosi oblik imenica muškoga roda. Nulti morfem (Ø) može biti obilježje imenica i muškoga i ženskoga roda. Za razliku od morfema u jednini, morfemi za nominativ množine nose obavijesti i o gramatičkome rodu. S druge strane, morfemi za kosi padež u množini i vokativ množine ih ne sadržavaju, osim u slučaju morfema *-ijon*.

2. Deklinacijski sustav

Između deklinacijskoga sustava hrvatskoga i hindskoga jezika postoje velike razlike, pa je važno da ih učenici počnu usvajati i pamtiti od samoga početka. Pitanje je, dakako, kako im te razlike približiti i omogućiti im da ih uspješno usvoje. Kao što je poznato, razumijevanje temeljnih padežnih funkcija u hrvatskome od velike je važnosti za uspješno ovladavanje hrvatskim kao stranim jezikom (Jelaska 2005). Učiteljevo razumijevanje razlika i sličnosti u deklinacijskim sustavima i temeljnim padežnim funkcijama u polaznome i ciljnome jeziku može pridonijeti uspješnijemu predstavljanju padežnoga sustava te boljemu razumijevanju pogrešaka koje se ponavljaju na početnoj razini učenja.

Krenimo od broja elemenata važnih za deklinacijski sustav hrvatskoga, odnosno hindskoga jezika. Hrvatski jezik ima sedam padeža, dok se u hindskome sintaktički odnosi imeničkih riječi ostvaruju s tri padeža i velikim brojem poslijeloga (postpozicija) tj. prijedloga koji stoje iza imenice, dok je u hrvatskome jeziku prijedlog uvijek ispred imenice. Tri se padeža (nominativ, kosi padež, vokativ) ostvaruju određenim morfemima (Tablica 2. i 3.) na koje se za izražavanje svakoga pojedinačnoga padežnoga odnosa, osim nominativa i vokativa, dodaju poslijelozni. Ovdje je važno istaknu-

ti da se riječ padež za opisivanje nominativa, vokativa i kosoga padeža uobičajila u gramatikama hindskoga jezika te da je stoga primijenjena i ovdje. No, ovo nikako ne znači da su govornici hindskoga jezika svjesni da je riječ o kategoriji koja je srodna oblicima u hrvatskome jeziku, ponajviše zbog neovisnosti morfema za nominativ i vokativ o rodu imenice (za većinu njih), odnosno zbog istovjetnosti morfema kosoga padeža u množini za sve imenice te za većinu imenica u jednini. U hrvatskome je jeziku situacija malo kompleksnija. U Tablici 4. moguće je vidjeti kako se hrvatski deklinacijski sustav suodnosi s hindskim na primjeru imenice *kuća*.

kategorija	hrvatski		hindski	
	jednina	množina	jednina	množina
N	kuća, ž.r.	kuće	ghar + Ø, m.r.	ghar + Ø
G	kuće	kuća	ghar kā , ghar kī , ghar ke	gharon kā , gharon kī , gharon ke
D	kući	kućama	ghar ko	gharon ko
A	kuću	kuće		
V	kućo	kuće	ghar + Ø	gharø
L	u/na kući	u/na kućama	ghar men/par	gharon men/par
I	s kućom	s kućama	ghar se , ghar ke sāth	gharon se , gharon ke sāth
Ablativ	*od/iz kuće	*od/iz kuća	ghar se	gharon se
Agentiv	-(kuća)	-(kuće)	ghar ne	gharon ne

Tablica 4. Usporedni prikaz padeža u hrvatskome i hindskome jeziku.

Iz primjera je vidljivo ono što je bilo tek naznačeno u Tablici 2. i 3.: u hindskome jeziku razlika između jednine i množine ostvaruje se malim brojem morfema. U množini se riječi *ghar* razlika ostvaruje nultim morfemom (-Ø), odnosno morfemima *-on* i *-o* na koje su dodani poslijelozzi koji su isti u oba gramatička broja, što je razumljivo budući da je riječ o prijedlozima. U hrvatskome je jeziku broj padežnih nastavaka mnogo veći, što indijskim učenicima otežava njihovo upamćivanje. Učenicima je, također, potrebno određeno vrijeme da usvoje obrazac u kojemu prijedlog dolazi ispred imenice, a padežni nastavak nakon imenice, odnosno na imensku osnovu. Stoga ne iznenađuje početni stav studenata: „To je preteško.“, „Nikada to neću naučiti.“, „Hrvatski je jako težak jezik.“, „Zašto moram paziti na sve to?“ itd. Važno je istaknuti da se na opisani način sklanjaju sve imenice u hindskome jeziku, dok u hrvatskome deklinacijskome sustavu postoji nekoliko deklinacijskih tipova.

Druga je važna razlika postojanje agentiva, koji hrvatski sustav ne poznaje. Agentiv je padež koji označava vršitelja radnje u iskazima izraženima prošlim gotovim vremenom i to samo uz prijelazne glagole. Dakle, agentiv se ne ostvaruje uz neprijelazne glagole u prošlome gotovome vremenu niti u drugim glagolskim vremenima. U tablici se također vidi postojanje triju oblika za izražavanje genitivnoga odnosa, jedinstvene oznake za dativni i akuzativni odnos te postojanje jedinstvene oznake za izražavanje instrumentala i ablativa./2/

2.1. Kako početi poučavati?

Najlakše je, vjerojatno, početi graditi zanimanje za jezik kao i osjećaj napretka naglašavajući iste elemente u imeničkome sustavu u oba jezika. Sad već postoji nekoliko priručnika za učenje hrvatskoga jezika, a svaki preporučuje određen pristup poučavanju padeža. Poučavanje padež po padež (Jelaska 2005: 334) čini se vrlo dobrim pristupom, jer se ublažava pritisak na studente da zapamte nastavke za sve padeže odjedanput, te ih se uvodi u prototipna značenja svakoga padeža kako bi što uspješnije ovladali samostalnim stvaranjem iskaza. Tako već na prvome satu učenici počinju svoje upoznavanje s nominativom i njegovom primarnom službom subjekta u rečenici (Silić, Pranjković 2007: 199). Dodatne službe nominativa kao dijela imenskoga predikata te sročnost pridjeva s imenicama u početnoj fazi učenja hrvatskoga također pridonose usustavljivanju prvih stečenih znanja i ponavljanju. Uz nominativ bi, međutim, u poučavanju hrvatskoga u Indiji bilo dobro od početka uvoditi i oblike vokativa primjerene temi zbog nekoliko razloga. Oblici su za nominativ i vokativ za najveći broj imenica u hindskome istovjetni, pa su studenti skloni upotrebljavati nominativ i u obraćanju na hrvatskome:

**Ovo je profesorice.*

**U restoranu je Vikrame.*

Ovo je profesorica.

U restoranu je Vikram.

Drugi je razlog zagovaranja uvođenja oblika vokativa u rane sate nastave prema situaciji socio-lingvističke, tj. kulturološke prirode. U indijskome se društvu hijerarhija odnosa među sugovornicima uspostavlja upotrebom zamjenica, glagolskih oblika te titula.^{3/} Tako govornik u svakome trenutku oslovljavanjem sugovornika otkriva stav o društvenome položaju svih sugovornika u odnosu na sebe. Većina govornika hindskoga oslovljava vozače taksija, pružatelje usluga kao što su npr. konobari, smetlari, prodavači itd. zamjenicom drugoga lica jednine, a svoje nadređene i sve kojima žele izraziti poštovanje zamjenicom drugoga lica množine. U hrvatskome je, indijskim govornicima, problematičan prvi dio: sve sugovornike u određenim komunikacijskim situacijama oslovljavaju se zamjenicom drugoga lica množine. Naglašavanje vokativnih oblika i upotrebe izraza *gospodine*, *gospođo* mogu pridonijeti ranomu usvajanju kulturoloških obilježja novoga jezika te pripremiti učenike za komunikaciju s govornicima hrvatskoga jezika. Ovime se ne zagovora uvođenje gramatičke jedinice vokativa u nastavu hrvatskoga na početku, već postupno upoznavanje učenika s uljudbenim formama obraćanja.

Nakon uvođenja nominativa u poučavanje je hrvatskoga među govornicima hindskoga jezika dobro uvesti poučavanje lokativa, budući da je primarna služba lokativa ista u hrvatskome i hindskome jeziku. U oba jezika osnovno je značenje lokativa oznaka prostora, mjesta: *u školi*, *u kući*, *u knjizi*, *na planini*, *na moru* itd. Općenito se može reći da prijedlog *na* u hindskome izražava lokativni odnos u kojemu postoji vanjski kontakt (Kellogg 1955: 421), prostori koji su rubni ili ih se dotiče (na obali

rijeke, na moru, na planini), a prijedlog *u* upotrebljava se uz prostore u čijim se granicama nalazi drugi predmet (u kući, u šumi, u zemlji). No, i u poučavanju temeljne službe lokativa treba biti svjestan razlike u upotrebi prijedloga *u* i *na*:

hindi:	<i>gānv men (u selu)</i>	hrvatski:	<i>na selu</i>
	<i>dukān par (na dućanu)/4/</i>		<i>u dućanu</i>
	<i>baīṭhak men (u sastanku)</i>		<i>na sastanku</i>
	<i>viśvavidyālay men (u sveučilištu)</i>		<i>na sveučilištu</i>
	<i>hindī men (u hindscome)</i>		<i>na hindscome</i>

Dobro je učenike i studente uvijek pitati da doslovno prevedu sebi i učitelju kako točno glasi lokativni prijedložni izraz na hindscome odnosno hrvatscome pa da ga usporede s drugim jezikom. Na taj će način brzo osvijestiti koje slučajeve treba pamtiti kao razlike, a koje kao sličnosti. U hindscome je katkad potrebno uzeti u obzir i višeznačnost riječi ili kulturološku pozadinu da bi se razumjeli razlozi za pojavljivanje određenih prijedloga. Tako imenica *baīṭhak*, uz značenje 'sastanak', ima i značenje 'dnevna soba', 'radna soba', 'salon', itd., što je vjerojatno utjecalo i na upotrebu određenoga prijedloga u značenju sastanak.

Dodatno se u hindscome lokativom s prijedlogom *u* izražava komparacija pridjeva (superlativ: *sab men sundar patr* /* svi u lijepo pismo/ [*među svima*] *najlijepše pismo*), vremenska oznaka (*Tīn din men sab khatam hogā*. /* u tri dana sve gotovo će biti/ *Bit će sve gotovo za tri dana.*), cijena čega (*Seb do kuna men milegā*. /* u dvije kune dobit će[š] jabuku/ *Dobit će[š] jabuku za 2 kune.*), zavisnih rečenica (*Acēhe kār kharīdne men bahut paisā lagtā hai*. /* dobar auto u kupovanju mnogo novca pričvršćeno je/ *Da bi se kupio dobar automobil, treba mnogo novca.*). Iz primjera je vidljivo da u hrvatscome na tim mjestima stoje drugi padeži odnosno zavisne rečenice.

Poznavanje nominativa i lokativa kao padeža, a uz to i određenih oblika vokativa te prezenta glagola, osobito neprijelaznih glagola, omogućuje stvaranje mnoštva jednostavnih situacija pogodnih za usvajanje novoga leksika te uvježbavanje pridjeva, glagolskih oblika, upitnih riječi i zamjenica kako bi se razvijale vještine slušanja, govorenja i pisanja. Upoznavanje instrumentala kao trećega možda ne bi bilo dobro zbog podudaranja padežne oznake s ablativnom, a uvođenje akuzativa kao češćega padeža u ovome bi trenutku bilo manje preporučljivo zbog: 1) podudaranja oznaka za akuzativni i dativni padežni odnos u hindscome koji studentima treba razjasniti da bi ih razlikovali u hrvatscome, 2) kompleksnoga sustava sročnosti subjekta, direktnoga objekta i predikata u hindscome jeziku, 3) nepostojanja glagola *imati* u hindscome jeziku kao najčešćega glagola kojim se akuzativ uvodi u nastavu hrvatskoga kao stranoga jezika te 4) složenih odnosa subjekta i direktnoga objekta u prošlim vremenima. Za prve je susrete govornika hinskoga s hrvatskim jezikom prepoznavanje i upotreba spomenutih oblika dobra osnova koju je potrebno temeljito uvježbati prije prelaska na druge gramatičke jedinice.

2.2. Kojim padežima poučavati govornike hindskoga nakon nominativa i lokativa?

Iako ima mnogo razloga poučavati dativ i akuzativ kao češće padeže (Kolaković 2007: 247) prije instrumentala, kod hindskih je govornika možda bolje poučavati prvo instrumental i neprijelazne glagole, zatim prijelazne za koje je vezan akuzativ, a onda posredno i dativ (npr. *dati koga/što (A) komu/čemu (D)*). Time se još neko vrijeme odgađa ulaženje u problematiku sintaktičkih odnosa koji u hindskome nisu razdvojeni kao u hrvatskome, a to su, izražavanje izravnoga i neizravnoga objekta. Na to se još nadovezuje problematika svršenih glagola i glagolskih vremena, o čemu malo kasnije. Osnovna je funkcija instrumentala izražavanje sredstva i društva, baš kao i u hrvatskome jeziku. Druga je funkcija poslijeloga za izražavanje instrumentalnih odnosa označavanje sugovornika s glagolima govorenja i sl. (*reći, obećati*):

hindski: *Ana se kahna!*

hrvatski: **Reci s Anom!*

Reci Ani!

U hrvatskome su to glagoli koji otvaraju mjesto dativu, pa je dobro učenike upozoriti na tu razliku. Hindski se poslijelog *se* često upotrebljava i za tvorbu priložne oznake načina (instrumental načina): *śighr*, brzo : *śighrtā se* /s brzinom/, brzo.

Poslijelog *se* u hindskome također izražava komparaciju u strukturi *veći/manji od itd.*: *Ivan se ačchā chātr* /*Ivan od dobar učenik/ *bolji učenik od Ivana*. U hrvatskome na tome mjestu stoji prijedlog *od* + genitiv, na što opet treba upozoriti učenike. Važno je primijetiti da ovdje nije riječ o instrumentalu nego o ablativu kojemu je osnovna funkcija izricanje uzroka (*śarm se* / zbog srama'), podrijetla (*Main Zagreb se hūn*. /*ja Zagreba iz sam/ Ja sam iz Zagreba.) i smjera (*Nagar se seb lāo*. /*iz grada jabuku donesi/ Donesi jabuke iz grada.). Podudaranje poslijeloga *se* u hindskome za izricanje instrumentala i ablativa treba razdvojiti u objašnjavanju instrumentala i genitiva u hrvatskome. Poučavanje je instrumentala na početku dobro usmjeriti na rečenice kao što su *Dolazim s Anom. Razgovaram s Ivanom. Idem biciklom*.

Dativni se i akuzativni odnos, kako je već rečeno, u hindskome izražavaju na isti način, tj. istim poslijelogom. Njihovo nerazlikovanje vodi k pretpostavci da će učitelj posvetiti više pozornosti objašnjavanju razlika između dativa i akuzativa u hrvatskome kako bi učenicima bilo jasno što izražavaju određenim padežnim nastavkom ili kombinacijom prijedloga i padežnoga nastavka. Jedna od osnovnih službi dativa u hindskome je, kao i u hrvatskome, označavanje neizravnoga objekta, odnosno označavanje osobe kojoj se nešto daje, cilja, pripadanja (Matišić 1996: 91–92). Slično je s osnovnom službom akuzativa koji u hindskome, kao i u hrvatskome, označava izravni objekt (Silić, Pranjković 2007: 223). Dativnim se odnosom u hindskome izriče i subjekt za koji se želi reći da nešto osjeća:

Mudhe gussā hai.

**Meni ljutnja je.*

Ljut(a) sam.

Mudhe bhūkh hai.

**Meni glad je.*

Gladan/gladna sam.

Ova je funkcija slična upotrebi dativa u hrvatskome (*Dobro mi je.*), no u hindskome je mnogo prisutnija i odnosi se na mnogo širu skupinu leksema koji označavaju 'osjećanje'. U skupini je glagola koji traže subjekt u dativnome odnosu i velik broj glagola kao npr. *dobiti*, *sjećati se*, *nadati se*, *znati* itd.:

<i>Mudhe naukrī milī.</i>	<i>*Meni posao je dobiven (dodan).</i>	<i>Dobio/dobila sam posao.</i>
<i>Mudhe āpkā nām jād ājī.</i>	<i>*Meni vaše ime sjećanje došlo.</i>	<i>Sjetio sam se vašeg imena.</i>
<i>Mudhe kroātī ātī hai.</i>	<i>*Meni hrvatski ide.</i>	<i>Ide mi hrvatski. (znati)</i>

Jedan je od razloga učestalosti subjekta u dativu tvorba glagola. Velik je broj imenskih glagola u kojima imenice stoje uz glagol *biti*, ali i koji drugi glagol (*āśā honā* /**nada biti*/ *nadati se*, *ānand ānā* /**veselje doći*/ *veseliti se*), a koji traže subjekt u dativu. Dativna se konstrukcija u hindskome upotrebljava i da bi se izrazio subjekt koji nešto mora ili treba učiniti, tako da je kod glagola *morati* i *trebati* u hrvatskome važno uvježbati konstrukcije sa subjektom u nominativu:

<i>Mudhe dānā hai.</i>	<i>*Meni iđenje je.</i>	<i>Moram ići.</i>
<i>Mudhe hindī bolnī cāhie.</i>	<i>*Meni hindski govorenje treba.</i>	<i>Treba/la bih govoriti hindski.</i>

Kod akuzativnoga je odnosa važno upozoriti na to da se izravni objekt u hindskome često izražava oblikom istovjetnim nominativu, što studente zna navesti na upotrebu nominativa na mjestu akuzativa u hrvatskome jeziku. Prema nekim autorima (Matišić 1996: 20), akuzativ s oznakom *ko* stoji uz imenice koje označavaju živo biće, dok se za imenice koje označavaju neživa bića upotrebljava oblik akuzativa jednak nominativu.

U funkciji izravnoga objekta u hindskome se pojavljuje i glagolska imenica koja je oblikom istovjetna infinitivu (*denā: dati*, *Ek makān daheḍ men dene ko kah rahā hai.* /**jedna kuća u miraz za davanje govori*/ *Govori da će dati u miraz jednu kuću.* (Matišić 1996: 93)) pa studenti znaju to primijeniti isto tako i na hrvatski. Od drugih je funkcija poslijeloga *ko* važno još istaknuti njegovu ulogu u tvorbi vremenskih priložnih oznaka:

<i>dopahar ko</i>	<i>*u popodne</i>	<i>poslije podne</i>
<i>somvār ko</i>	<i>*u ponedjeljak</i>	<i>u ponedjeljak, ponedjeljkom</i>

Poučavanje akuzativa na početnoj razini u udžbenicima hrvatskoga jezika povezano je s usvajanjem glagola *imati*. U hindskome takav glagol ne postoji, nego se *imanje*, *posjedovanje* izražava glagolom *biti* i prijedložnim genitivnim izrazom 'kod mene', 'u mene', ili samo posvojnom zamjenicom, tj. pridjevom koji su zapravo u hindskome genitivni oblici imeničkih riječi. Tako se u hindskome kaže 'Moj je brat.' (u značenju 'Imam brata.') *Merā ek bhāī hai.*, 'Ramova je sestra.' (u značenju 'Ram ima sestru.') *Rām*

kī ek bahan hai., 'Moja je žena i djeca.' (u značenju 'Imam ženu i djecu.') *Mere patnī-baṛce hain.*, 'U mene je knjiga.' (u značenju 'Imam knjigu.') *Mere pās ek kitāb hai.*, 'U mene je telefon.' (u značenju 'Imam telefon.') *Mere pās ṭelīfōn hai.*, 'U Site je velika olovka.' (u značenju 'Sita ima veliku olovku.') *Sītā ke pās ek baḍī pensil hai.* Kao dodatni razlog za odgodu poučavanja akuzativa na samome početku važno je spomenuti prošla glagolska vremena te prijelazne i neprijelazne glagole u hindskome jeziku. U gotovome prošlome vremenu subjekt se prijelaznih glagola izražava padežom zvanim agentiv, pri čemu se sročnost predikata preusmjerava na direktan objekt te su tako objekt u akuzativu i predikat izražen prijelaznim glagolom u prošlome vremenu sročni po rodu i broju, a ne predikat i subjekt. Sličan se odnos sročnosti može pronaći i u pasivnim konstrukcijama, u kojima uz subjekt aktivne rečenice stoji genitivni poslijelag *ke dvārā*. Takvo izražavanje sročnosti hrvatskomu je strano, pa je učenicima važno razjasniti na početku da u izražavanju prošlih radnji trebaju obratiti pozornost na elemente kao što su prijelazni glagol, predikat, izravni objekt, subjekt. Stoga se u nastavi preporučuje usvajanje prošlih vremena u hrvatskome na primjerima neprijelaznih glagola te naknadno uvesti prijelazne glagole s već uvježbanim i usvojenim prošlim vremenom.

Kao što je genitiv u hrvatskome jeziku padež široke upotrebe (Kolaković 2007: 247), tako je i u hindskome. Zanimljivo je da se u indijskoj klasičnoj tradiciji opisivao kao 'sve ostalo' (*śaṣṭhī śeṣe*, *ṣeṣi padeḥ je sve ostalo*, Pāṇini, *Aṣṭādhyāyī* 2.3.50). Genitivom se izražava između ostaloga posvojnost (*Ivana kī bahan*, Ivanina sestra), vršitelj radnje, objekt, imenski predikat, dopuna određenih pridjeva (*pānī kā pīāsā* /*vode žedan/, žedan vode), cijena odnosno vrijednost čega (*das rupaye kī cāj* /*desetorupijski čaj/, čaj za deset rupija), priložna oznaka vremena (*Pīchle sāl kī bāt hai*. /*prošlogodišnja je stvar/ Desilo se prošle godine.) te životna dob (*Main das sāl kī hūn*. /*ja desetogodišnja sam/ Imam deset godina (f.)). Govornicima je hindskoga jezika genitiv djelomično zahtjevno objasniti jer se genitivni odnos u njihovu jeziku ostvaruje posvojnim pridjevom koji se razlikuje po rodu i broju (ukupno tri različita oblika: muški rod jednine: *kā*, muški rod množine: *ke*, ženski rod: *kī*), i sročan je s imenicom uz koju stoji. Takvi su izrazi donekle podudarni hrvatskomu u primjerima kao što su *školska knjiga*, *noćna vožnja*, *morska bolest*, no u hindskome su svi genitivni odnosi izraženi takvim spojevima, dok u hrvatskome to nije slučaj:

aspatāl ke nideśak
gaṇit kā adhyāpak

**bolnički ravnatelj*
**matematički profesor*

ravnatelj bolnice
profesor matematike

Takvi genitivni izrazi u hindskome mogu stajati kao atribut uz imenicu ili biti dio imenskoga predikata (*Jah kār Ivan kā hai*. /*ovaj automobil Ivana jest/ *Ovo je Ivanov automobil*.). Neke od takvih sintagma na hrvatski je potrebno prevesti subjektnom, objektom ili kojom drugom zavisnom rečenicom (*Ṭikat ghar kī khidkī ke khulne kā intzār karne lagā*. /*počeo je činiti čekanje otvaranja prozora kuće karata/ *Počeo je čekati da se otvori blagajna*. (Matišić 1996: 89)). Neke doista i jesu zavisne rečenice koje su dodavanjem genitivnoga poslijeloga pretvorene u atribut koje druge imeničke riječi u

rečenici (*Us samaj apne badan par ke kapde mudhe bahut hī kaṣṭakar hue. /*tada vlasti-totijelna odjeća mi jako nesnosna bi/ Tada mi je odjeća koju sam nosio na vlastitom tijelu postala nesnosna.* (Matišić 1996: 87)).

Na početnome je stupnju osobito važno paziti na počavanje glagola *imati*, jer je, kako je već spomenuto, konstrukcija za izražavanje imanja zapravo genitivna (*ivan kā ghar hai /*Ivana kuća jest/ Ivanova je kuća.*) u značenju '*Ivan ima kuću*'. Genitivni izrazi kao npr. *tren kī kitāb* (*vlaka knjiga) mogu, međutim, ovisno o kontekstu biti protumačeni i drugačije: *knjiga o vlaku, knjiga za vlak*. Zbog toga je važno strpljivo objašnjavati genitivne konstrukcije u hrvatskome kako bi ih govornici hindskoga i drugih indijskih jezika uspješno usvojili.

Na kraju preostaje još usvajanje vokativa i predstavljanje vokativa kao gramatičke jedinice. Iz Tablice 2. i 3. vidljivo je da se vokativ jednine za veći dio imenica izražava oblikom jednakim nominativu, a da je u množini vokativ prepoznatljiv po morfemu –o. Predstavljanje se oblika vokativa važnih za pojedine situacije predlaže uz obrađivanje drugih jedinica, a zbog kulturoloških razlika u uljudbenome obraćanju u hrvatskome i hindskome. Glasovne promjene u vokativu, kao i u drugim padežima, ne mogu se usporediti s glasovnim promjenama u hindskome jeziku.

3. Zaključak

Poučavanje bilo kojega predmeta zahtijeva od učitelja prilagodbu znanjima, vještinama i očekivanjima učenika. Tako se može reći za učitelje jezika da ne samo da su stručnjaci za jezik koji poučavaju nego da usput uče i jezike svojih učenika. Važno je da se učitelj zanima za jezik učenika kako bi učenicima svojim primjerom pokazao kako se sve jezik može učiti. Davanjem brojnih signala o tome da je učitelj svjestan razlika ili sličnosti među jezicima, učitelj ujedno potiče učenike da i sami potraže takve znakove. Posve je u redu da autori udžbenika organiziraju materijal prema svome iskustvu i zaključcima o jeziku, no treba imati na umu da je učitelj na kraju taj koji donosi odluku o primjerenosti takve organizacije realnoj situaciji i stvarnim učenicima pred sobom. U slučaju poučavanja hrvatskoga jezika kao stranoga za učenike iz Indije, poglavito govornike hindskoga jezika, malo drukčiji raspored podučavanja elemenata iz imeničkoga sustava mogao bi pomoći u lakšem ovladavanju hrvatskim jezikom. Kao što je sugerirano u razradi, taj bi raspored bio nominativ, lokativ, instrumental, dativ, akuzativ, genitiv, vokativ.

Bilješke:

1. U tablicama i tekstu –n se upotrebljava kao oznaka za nazaliziranost prethodnoga vokala.
2. U suvremenim se gramatikama hindskoga jezika ablativ ne navodi kao zaseban padež, a u starijim je gramatikama (npr. Kellogg 1876) izostao instrumental, tj. spominje se samo ablativ kao padež. U obje se te tradicije funkcije obaju padeža navode kao svojstvo jednoga. Postoje i gramatike koje govore o oba padeža (Matišić 1996).

3. Hinski razlikuje tri oblika zamjenice za drugo lice jednine. Njihovom upotrebom govornik otkriva kako procjenjuje komunikacijsku situaciju i svoj položaj u njoj. Govornik se sugovorniku s molbom može obratiti ne samo imperativom nego i nesloženim konjunktivom. Dodatno je važno spomenuti da se u tradicionalnim zajednicama unutar indijskoga društva ljudi ne oslovljavaju izravno imenom nego funkcijom u zajednici (*Mīrā kī mā!*, Mirina majko!, *Dukāndār dī!*, Gospodine trgovče!).
4. Izraz *na dućanu* ostao je kao odraz prijašnje tradicije gradnje trgovačkih prostorija s povišenim ulazom, ponekad i tako visokim da bismo ulaz smatrali prozorom. U takve se prostorije uvijek penjalo.

4. Literatura

- Jelaska, Z. i sur. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kellogg, S. H. (1955.) (1876¹) *A Grammar of the Hindi Language*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Kolaković, Z. (2007) Zastupljenost padeža u hrvatskome jeziku u pisanim i govornim tekstovima, *Lahor* 2 (4): 242–270.
- Koul, O. N. (2008) *Modern Hindi Grammar*, Springfield: Dunwoody Press.
- Matišić, Z. (1996) *Elementi hindske gramatike*, Zagreb: Ibis grafika.
- McGregor, R. S. (1986) *Outline with Hindi Grammar with exercises*, New York: Oxford University Press.
- Pāṇini, Aṣṭādhyāyī. http://sanskritdocuments.org/doc_z_misc_major_works/aSh-TAdhyAyI.pdf
- Silić, J. i Pranjković, I. (2007) *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*, Zagreb: Školska knjiga.
- Stenzler, A. F. (1997) *Sanskritska početnica: gramatika, tekstovi, rječnik*, Zagreb: Nebo na Zemlji.

A comparative approach to Croatian and Hindi noun system

Paper gives a short overview of noun system in Croatian and Hindi. The main aim of the paper is to enhance the understanding of Hindi noun system in order to help teacher organize better classes of Croatian language as a foreign language for the students who are well acquainted with Hindi or for whom Hindi is their first language. The paper analyzes the main points regarding grammatical gender, number and case system in these two languages so as to acquaint Croatian teachers with the perception of these categories by their students when they enter the classroom. Hindi thus distinguishes two grammatical gender, while Croatian distinguishes three; case is in Hindi expressed with the addition of postposition to the oblique noun form in singular and plural.

Key words: *Croatian as a foreign language, Hindi language, nouns, contrastive analysis*

Antonio-Toni Juričić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

atjurici@ffzg.hr

Primjer razvijanja međukulturne kompetencije na stupnju C1

Rad navodi neke od ključnih motiva kriminalističkih romana biblioteke BalkanNoir koji u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika mogu biti jedno od polazišta za stjecanje međukulturnih kompetencija na stupnju C1 prema ZEROJ-u. Književni motivi koji zrcale pojedine segmente zbilje, a što je jedno od važnih obilježja kriminalističkoga žanra, dovode se u vezu s istim ili sličnim glazbenim i filmskim motivima, ali i informacijama i komentarima iz novinarskih tekstova. U radu se iznose i razmišljanja studenata Croaticumova programa na kolegiju Jezične vježbe iz hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika 6 (usporedivo s C1 po ZEROJ-u) o hrvatskoj i vlastitoj kulturi, povijesti, svakodnevicu. Neki od studenata naglasili su da im je u Hrvatskoj neugodno razgovarati o „teškim temama“ kao što su npr. ratna i poslijeratna zbivanja, dvojezičnost i dvopismenost u Vukovaru, političke i svjetonazorske podjele oko definiranja braćne zajednice i uvođenja građanskoga odgoja u škole jer osjećaju kako bi možda svojim stavom mogli uvrijediti nekoga od domaćih sugovornika. Drugi pak navode slične primjere iz svojih zemalja te ističu da je potrebno da se svako društvo suočava s prošlošću i da se o svemu otvoreno razgovara kako bi se postojeće traume ublažile te izbjegle nove. Na kraju članka navodi se primjer nastavne jedinice čiji je polazni tekst odlomak iz romana Kvadratura duga (2014) Želimira Periša prema kojemu su nastali zadatci s ciljem razvijanja jezičnih kompetencija i vještina uz poseban naglasak na razumijevanju izvanknjiževne stvarnosti što se u predlošku pojavljuje kao podtekst.

Ključne riječi: međukulturna kompetencija, HIJ, biblioteka BalkanNoir, književnost i stvarnost

1. Uvod

U 2014. godini medijska kuća 24sata u suradnji s izdavačkim kućama (Algoritam, Fraktura, Mozaik knjiga, Naklada Ljevak) objavljuje po jedan krimić Hrvoja Šalkovića, Emira Imamovića Pirkea, Merite Arslani, Andreja Nikolaidisa, Želimira Periša, Pavla Pavličića, Gorana Tribusona te Josipa Mlakića uz poziv čitateljima da izaberu najbolji među njima. Na kraju prvu nagradu publike dobio je Hrvoje Šalković za roman *Valcer protiv Eintrachta*, a prema ocjenama stručnoga žirija najbolji je pak roman Josipa Mlakića *Božji gnjev*. Iste godine objavljena je zbirka kriminalističkih priča na hrvatskome i engleskome jeziku *Zagreb Noir* koju je priredio Ivan Sršen, a u

kojoj možemo čitati uratke Ivana Vidića, Josipa Novakovića, Andree Žigić-Dolenec, Roberta Perišića, Mime Simić, Pere Kvesića, Nade Gašić, Zorana Pilića, Ružice Gašperov, Darka Milošića, Nore Verde, Ivana Sršena, Nevena Ušumovića te Darka Macana. Istaknut ćemo zatim da je 8. svibnja 2015. tema Književnoga petka, tribine u organizaciji Knjižnica grada Zagreba, bila *Zločin nikad nije bio isplativiji – u filmu i knjigama*. Urednica i voditeljica tribine Ivana Simić Bodrožić sa svojim gostima, spisateljicom i novinarkom Meritom Arslani te urednikom 3. programa HRT-a i filmskim kritičarem Deanom Šošom, pokušala je dati odgovore na sljedeća pitanja: Zašto periodično dolazi do velike popularnosti kriminalističkoga žanra? Koliko je važna suvremena kriminalistička literatura u kulturološkome smislu i daje li nam možda ona pravu sliku klasnih struktura, političkih problema i svega ostaloga što definira društvo i kulturu neke zemlje? Koliko stvarnost utječe na žanr i obrnuto? (prema najavi koja je bila objavljena na www.kgz.hr, op. a.) Istaknimo da je knjiga *Principi krimića* Igora Mandića, koja je prvi put objavljena 1985., doživjela reizdanje 2015. godine. Sve u svemu, krimić je još jedanput dokazao, kao što to ističe sam Mandić, svoju vitalnost. Smatramo da nam motivi toga žanra koji zrcale stvarnost mogu biti dobro polazište za razvijanje međukulturne kompetencije pozivajući se, između ostaloga, na barthesovsku postavku o internacionalnosti, transhistoričnosti i transkulturalnosti pripovjednoga teksta (Barthes 1991: 47).

„U ljudskom svijetu književnost egzistira kao svijet po sebi koji se u svojoj stilskoj označenosti razabire kao drukčiji, kao virtualan i kao reflektivan, ali ona je ujedno i integralni dio svijeta stvarnosti iz koje nastaje i kojoj se, kao poruka, neumitno vraća.“ (Biti, Marot Kiš 2008: 109) Navedene teze potvrđuju i romani biblioteke *Balkan Noir* koji svojim ‘porukama’ povezuju ‘književnu’ i ‘stvarnu’ stvarnost. U teoriji književnosti govori se i o tzv. mogućemu svijetu, kulturnome proizvodu koji nastaje u (su)odnosu između teksta i njegova interpretata, tzv. uzornoga čitatelja (usp. Biti 1997: 233; Peleš 1999) koji je cilj nastave književnosti i za izvorne i za neizvorne govornike. Recepcija književnoga teksta, bez obzira na čitateljsku svijest o fikcionalnosti, ovisi o poznavanju stvarnosti.

S druge strane *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005) navodi sljedeće međukulturne sposobnosti:

- sposobnost uspostavljanja odnosa između vlastite i strane kulture
- kulturnu osjetljivost te sposobnost identificiranja i korištenja različitih strategija za uspostavljanje kontakta s osobama druge kulture
- sposobnost ispunjavanja uloge kulturnoga posrednika između vlastite i strane kulture te uspješna razrješavanja međukulturnih nesuglasica i konfliktnih situacija
- sposobnost prevladavanja stereotipiziranih odnosa. (Zeroj 2005: 108)

Udžbenici i priručnici za hrvatski kao ini jezik veliku pozornost posvećuje međukulturnoj kompetenciji (usp. *Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2* 2015: 387 – 403; *Hrvatska na prvi pogled* 2014). Ona je tema i znanstvenih članaka (usp. Novak Milić, J., Gulešić Machata, M. 2006; Požgaj Hadži, V. i dr. 2012; Ćavar, A; Pasini, D.

2015). O njezinu značenju svjedoče i studentske izjave u kojima se ističe da se upoznavanjem hrvatske kulture produbljuju i spoznaje o vlastitoj kulturi. Naime prije pisanja ovoga rada studentima Croaticumova modula na kolegiju Jezične vježbe 6 postavili smo sljedeća pitnja prema Europskoj jezičnoj mapi (Vijeće Europe, ALTE, EAQUALS):

1. Koje su vidljive razlike u načinu života i ponašanju?
2. Što vam je bilo neugodno, smiješno, zbunjujuće?
3. Je li bilo nesporazuma zbog nepoznavanja kulture?
4. Što ste rado radili, a da to ne možete raditi kod kuće te što vam je nedostajalo?
5. Koji ste uvid dobili u hrvatsku kulturu?
6. Koji ste uvid dobili u vlastitu kulturu?
7. Kako su na vas utjecale stečene spoznaje?

M. Bayram međukulturnu kompetenciju definira kao znanje o drugima, znanje o sebi, sposobnost tumačenja i povezivanja, sposobnost otkrivanja ili međudjelovanja, poštivanje tuđih vrijednosti, uvjerenja i ponašanja te relativiziranje samoga sebe, sposobnost viđenja samoga sebe kao što nas drugi vide, ali i kao jezičnu sposobnost. (prema Novak Milić, Gulešić Machata 2006: 69).

Nakon uvodnih napomena o važnosti međukulturne kompetencije i odnosa književnosti i stvarnosti navest ćemo, dakle, neke od motiva krimića *BalkanNoirea* te naznačiti moguće pravce interpretacije te studentske aktivnosti, što sve može pridonijeti obogaćivanju njihova znanja o vlastitoj i hrvatskoj kulturi.

2. Sociokulturni motivi *BalkanNoirea* na natavi HIJ-a

Biblioteka *BalkanNoire* obiluje političkim motivima, što potvrđuje tezu Branimira Donata da je politika nezaobilazna društvena činjenica kojoj ne može izmaći ni književnost (usp. Donat 1989: 107). Izdvojit ćemo motive **ilustracije, ideološko-političkih konverzija te svjetonazorskih podjela u hrvatskome društvu** koji su okosnica i filma *Priča iz Hrvatske* (1991) Krste Papića. Naime jedan od likova filma Andrija (glumi ga Mustafa Nadarević) bez obzira na političke promjene u devedesetim godinama 20. stoljeća zadržava svoju poziciju moći koju je stekao u prethodnome društvenopolitičkome sustavu jer svaka država, kako sam kaže u jednoj od svojih replika, treba ljude poput njega. Irski dramatičar Denis Johnston istaknut će da nema „bezgrešne nacije“ (usp. Eagleton 2006: 61).

U pjesmi *Politika* (1999) Hladno pivo spas od te ‘omražene društvene djelatnosti’ vidi u ‘bijegu u toplo ljubavno gnijezdo’ (www.hladnopivo.hr).

„Načelnik je rođen krajem pedesetih godina u zaselku kraj Gospića. Ljudi iz tog siromašnog kraja odlazili su u Njemačku na arbajt, ili su išli u svećenike, ili u državnu službu. Načelniku se nije išlo u Njemačku, jer su mu tačke i miješalica bili mrski. Nije mu se išlo niti u popove, jer ga je miris tamjana tjerao na povraćanje. I tako se odlučio za miliciju. Usput je trebao pristupiti mjesnoj partijskoj organizaciji, u čemu nije

vidio preveliki problem. (...) ...a onda je početkom devedesetih počeo rat, i načelnik više nije bio u miliciji, nego u policiji. Njemu se nije išlo u rat, jer rovovi i straže bili su mu mrski. Isto tako, više mu se nije pendrečilo klince po nogometnim stadionima, miris bengalki tjerao ga je na povraćanje. Zato je odlučio najprije osvojiti funkciju u Zagrebu, pa je onda čuvati. Usput je trebao pristupiti mjesnoj organizaciji HDZ-a, u čemu nije vidio preveliki problem.“ (Šalković 2014: 52–53)

„Radio je kao pravnik u tvornici željezničkih vagona, a u javnosti se pojavio kao aktivist nekakve nevladine udruge, koja se zove Mladi borci protiv totalitarizma. Tu je organizirao prosvjede i peticije, znaš već kako to ide, i istakao se sposobnošću da efektno formulira sasvim otrcane misli ili očite floskule. (...) – Onda mu je to dosadilo – nepokolebljivo je nastavljao Luka – pa je prešao u mladež jedne od manjih stranaka, LPPD-a, čuo si za njih. Valjda mu se činilo da tamo nije oštra konkurencija i da ima prostora koliko hoćeš. Po ne znam kojem ključu, dospio je i u predsjedništvo stranke, a kad se ukazala mogućnost da stranka koalira s većima i tako nešto ušićari, on je istaknuo svoju kandidaturu na listi za Sabor.“ (Pavličić 2014: 63)

„Ali, dok je Dogan još tražio po džepu ključeve automobila, ispred zgrade SUP-a polako se zaustavi novi mercedes 190 u kojem je sjedio Joža Saraga iz gradskog CK, drug koji se bavio samo javnim partijskim poslovima, dok o internoj ezoteriji nije znao ništa. Bio je neka vrst glasnogovornika, zadužen da narodu objasni sve mudrosti, ali i gluposti što ih je partija tijekom svog silnog pregalaštva znala posijati po medijima.“ (Tribuson 2014: 19)

• *Studentski zadatci*

1. Predstavite politički život svoje zemlje.
2. Istražite sociolingvističku pozadinu imenica *partija*, *drug*, *milicija*, *pregalaštvo*, *arbajt*, *mladež*.
3. Prodiskutirajte o ulozi nevladinih udruga u suvremenim društvima.

U članku Siniše Bogdanića čitamo da su “izručenjem šefova jugoslavenskih tajnih službi Njemačkoj u Hrvatskoj opet obnovljena zazivanja lustracije. Dok neki smatraju da je ona nužna, drugi misle da bi ona sada samo produbila podjele u hrvatskome društvu. Lustracija je nepopularna tema, kako među hrvatskim pravnim stručnjacima, tako i među političarima centra i ljevice. Oni koji su je tražili u devedesetim godinama, a u međuvremenu su odustali od političke karijere, tek odmahuju rukom uz poruku kako je ‘taj brod otplovio’. No neki desni političari, praćeni pripadajućim portalima nisu se odrekli ‘pročišćavanja društva’. Među njihovim sljedbenicima o lustraciji se govori ostrašćeno, u smislu odmazde nad političkim protivnicima, a zapravo s malo razumijevanja što lustracija jest.” (Bogdanić 2014)

Tema lustracije pojavila se i u drugim tranzicijskim zemljama. Tako novinar Ahmed Salihbegović piše o lustraciji u Poljskoj i navodi primjer cijenjene poljske ministrice financija Zyte Gilowske koja je smijenjena nakon otkrića da je bila doušnica

komunističke tajne policije, što je ona poricala tvrdeći da joj je netko namjestio nepostojeću krivnju, i to radi političkoga ili osobnoga obračuna. Salihbegović opisuje rad poljskoga Instituta nacionalnoga sjećanja koji je zadužen za provjeravanje prošlosti poljskih političara te navodi kako kritičari toga instituta tvrde da je njime lustracija u Poljsku samo vratila duh masovnoga doušništva. (Salihbegović 2006)

Sljedeći su motivi **nogomet**, koji T. Eagleton smatra 'opijumom za narod', **sukob generacija** te **nostalgija za prošlim i boljim vremenima**, što otvara temu socijalističke prošlosti i tranzicijske sadašnjosti, a da se pritom ne upada u „binarne niše govora s jedne strane nostalgično-fetišističkoga odnosa prema razdoblju u kojem je sve bilo bolje, pravednije i ljepše, a s druge žigosanja toga dijela nacionalne povijesti kao 'mračnog doba'“ (Kolanović 2011: 405). Slično se može iščitati u pjesmi *Nostalgijna* (2004) TBF-a te u filmovima Zorana Tadića koji su „osebujan spoj žanra trilera i neke navlastite nostalgije“ (Krivak 2007).

„ - Jezuš... pa danas se ljudi ubijaju zbog sto kuna. Pogotovo ta deca... strašno... malo je takve prave gospode ostalo kak ste vi, gospon Grof. Mi smo ipak neka druga generacija, stara škola.

- Pa... hvala vam.

- Kaj ti klinici znaju... pa ta deca nemaju pojma... pa pogledajte kak se lemaju na nogometnim utakmicama. Di su oni bili kad je stari Štef Lamza španal na Maksimiru. Se sećate vi toga, gospon Grof?“ (Šalković Isto: 20)

„Zapravo, ona je, Kantica, dokazivala kako tetka i tetak nisu posljednji živi primjerci generacije koja je imala luksuz da joj bude jednostavno.

U godinama u kojima ljudi imaju želje, oni su posjedovali što i drugi: dvosobni stan dobijen od tvornice kvasca; televizor u boji kupili su kada valjda i svi, zajedno s malim bojlerom za kuhinju i gramofonom; ljetovali su u radničkom odmaralištu... (...) U penziju su otišli prije nego je tvornica kvasca dobila novog vlasnika, a on na njenom mjestu napravio stambeno-poslovni kompleks.“ (Imamović Pirke 2014: 149)

• *Studentski zadatci*

1. Opišite 'nostalgije' vlastitih društava.
2. Predstavite provodni motiv sukoba generacija u nekome od djela svoje nacionalne književnosti ili kinematografije.
3. Izdvojite elemente tzv. zagrebačkoga govora u navedenim ulomcima.
4. Istražite neke od uzroka navijačkoga nasilja.

„A da mi odemo“, kaže.

„Gdje?“ pitam.

„U Švedsku“, odgovara ona, kao da, eto, nema ništa prirodnije nego na internet staviti oglas da prodajemo stan pod hipotekom, spremi

stvari, odustati još jednom od printanja fotografija s CD-ova na kojima nikada ne piše datum, pa imamo makar deset rođendana a da ne znamo ni čijih ni kojih, platiti neplaćene račune i u Stockholmu početi učiti jezik i navikavati nepce na piletinu s medom.“ (Imamović Pirke Isto: 197)

Ekonomska kriza, hipoteke, odlazak trbuhom za kruhom, ali i **inflacija neisprintanih fotografija** te **strani specijaliteti** tematske su jedinice navedenoga ulomka. Spas iz egzistencijalnih problema vidi se u odlasku, bijegu u bolji život, u ‘obećanu zemlju’ razvijenoga Zapada. S druge strane u prilogu *Večernjega lista* koji donosi priču o povratnicima u Hrvatsku, jedan od njih, Croaticumov student Matthew Anthony Trojić, između ostaloga, izjavljuje:

– Hrvatsku u razgovoru nerijetko branim od Hrvata. Ljudi me ovdje pitaju zašto sam otišao iz New Yorka. Ali New York nije ono što vide u serijama, tamo je teško imati stan u centru i nema provoda u kafićima, to imate ovdje! Pa ni serije se zapravo ne snimaju u New Yorku jer je preskupo, lokacije su u Kaliforniji! (Kovačević-Barišić 2015)

Motiv **piletine s medom** ima svoje kulturne konotacije poput jedne od jamesbondovskih sekvenci. „Kad James Bond, čekajući avion, naručuje whisky, taj whisky kao indicija ima višeznačnu vrijednost, to je vrsta simboličkog čvora, višestruke označenosti (modernost, bogatstvo, dokolica).“ (Barthes Isto: 74) **Neisprintane fotografije** pak mogu se iščitavati u kontekstu Barthesovih promišljanja o fotografiji koja je povezana sa smrću i čiji je glavni glagolski oblik aorist, a ne perfekt (usp. Tomasović 2011).

Motivi **financijskih zloupotreba** posebno su obilježili dva romana biblioteke označavajući banke centrima moći što utječu na svačiju svakodnevicu, a protiv čega su već ‘ustali’ likovi iz nekih drugih djela hrvatske književnosti poput Čupavoga, razočaranoga veterana Domovinskoga rata iz romana *Gangabanga* (2006) koji će s djevojkom Marijom i opljačkanim novcem pobjeći u selo Dupeslavci, „daleko od tranzicijskoga grada i njegove nakazne socijalne logike – mahnitoga konzumerizma, oglašivačkih euforija, tržišnih utakmica i ekonomije brzine“ (Nemec 2010: 245).

„Karlov ured na predzadnjem katu Omnia Banke bio je luksuzno uređen. Na zidu se nalazio televizor Bang & Olufsen. Karlo ga je rijetko palio, osim kada bi mu se nekoliko slobodnih minuta poklopilo s vijestima na TV programu, pa bi bacio oko da vidi što se još važno događa. Sav namještaj u uredu bio je skupocjen, a posebno se isticao radni stol naručen iz Švicarske na osobni Karlov zahtjev. (...) Taj je stol, više nego bilo što drugo, govorio o Karlovoj malograđanštini. Imao je nevjerojatnu želju po nečemu se isticati, premda to bili seljački maniri kada je u pitanju bilo trošenje novca koji nije njegov.“ (Arslani 2014: 91)

„Skoro deset godina plaćala je četiri tisuće kuna. Glavnicu kredita samo je zagrebala, samo je kamate otplaćivala sve to vrijeme. A rata je rasla i rasla, u banci su stalno reprogramirali i najavljivali da će tečaj pasti, franci, euri, sve će to biti super, govorili su joj, a svaki je mjesec bilo sve gore. Ona je sve vodila na papiru, bilježila je taj dug, računala kako da spasi stan, ali to se nije moglo izračunati. Ne postoji takva matematika. Mi doslovce nismo imali što jesti zadnjih mjeseci. Ali doslovce.“ (Periš 2014: 80)

• *Studentski zadatci*

1. Opišite migracijske situacije u svojim društvima.
2. Prodiskutirajte o ulozi fotografije u svakodnevici.
3. Prezenterajte kako se ekonomska kriza odrazila na gospodarstvo vaše zemlje.
4. Usporedite pojedine odredbe kojima se reguliraju prava i obveze radnika i poslodavaca u hrvatskome i inozemnome zakonodavstvu.

Biblioteka problematizira i motive **identiteta, nacije, suočavanja s ratnim traumama, odnosa prema Drugima**.

„Oh, bože, samo mi posla stvarate“, uzdahnula je gospođa u uredu Županije, soba broj 209 na drugom katu desno, držeći u ruci Mimin zahtjev za promjenu osobnog imena. (...) „Još sam razumjela kad su u ratu Srbi mijenjali imena. Ili djeca iz miješanih brakova, da ne kažem jugovića kojima su imena zvučala srpski, ali danas...“ uzdahnula je gospođa u sobi 209 gledajući Mimu preko zahtjeva. „Jeste li vi Srbin, gospodine Emilijo?“ (Periš 2014: 192)

„Htio sam fotografiju na kojoj se vidi da je mrtav. Pomislio sam kako je bezbroj puta riskirao glavu, svoju i svojih vojnika, da su ljudi oko njega ginuli kao muhe, a da nikada sebi nije uputio jedno bezazleno ‘Zašto?’ Ne samo on. Ni onda, pretpostavljao sam, kada su devetorica mladića poginula zbog morbidne nostalgije. Potrošio ih je kao što je, opijen granicom na Drini, trošio i svoje vojnike, onako kako su trošili njihove očeve u Ukrajini i Galiciji, onda kada ih je pomela Brusilovljeva ofenziva na primjer.“ (Mlakić 2014: 207–208)

„Ti u Đavola i ne vjeruješ, rekao sam sebi. Ali to što ja ne vjerujem, to što znam da Vrag ne postoji, ne znači da u njega nisu vjerovali *oni*, *nije vjerovala ona*. Otkad je to što nečega nema razlog da se u ime *toga* ne živi i ne ubija? Ono čega nema, a u što vjeruju, proizvodi posljedice kudikamo stvarnije od onoga čega ima, no u to niko ne vjeruje. Šta je istorija svijeta, ako ne istorija prolijevanja krvi u ime duhova nacije i vjere, aveti kulture i identiteta?“ (Nikolaidis 2014: 131)

• *Studentski zadatci*

1. Napišite esej na temu ratnih sukoba, njihovih uzroka i posljedica.
2. Predstavite nekoga od dobitnika Nobelove nagrade za mir.
3. Raspravljajte o pojavi ekstremnih nacionalističkih ideja.
4. Istražite kakve je odjeke izazvao film *Svjedoci* (2003) Vinka Brešana nastao prema romanu *Ovce od gipsa* (1997) Jurice Pavičića.

Jedna od studentica Croaticuma u spomenutom istraživanju o međukulturnim spoznajama, među ostalim, napisala je:

„Uvijek mi je bilo neugodno diskutirati o ratu te o pitanju razlika između srpskog i hrvatskog zbog straha da sugovornika ne uvrijedim svojim mišljenjem.“

Druga pak smatra:

„Veoma je važno da djeca i mladi imaju znanja o povijesti svog naroda, a u tu povijest spada i Domovinski rat. Iako je to bolna tema i nerijetko izaziva nelagodu, nužno je da mlada osoba zna što se zaista dogodilo. Najbitnija stavka je kako tu temu iznijeti jednoj mladoj osobi. Dobar način za to je da se tematika što više temelji na činjenicama uz što manje subjektivnosti s naglaskom na pomirenje i toleranciju te jedino na taj način mlada će generacija naučiti povijest svog naroda bez poticanja na mržnju i netoleranciju.“

Suočavanje s tragičnim događajima hrvatske prošlosti izaziva osobne i društvene potreze. Vidimo to npr. u članku *Zbog govora u Izraelu Kolindi udar s desnice* Anite Belak-Krile gdje se navode riječi iz govora predsjednice Republike Hrvatske Kolinde Grabar Kitarović u Muzeju holokausta Yad Vashem u Jeruzalemu. Predsjednica je izrazila „najdublje kajanje zbog svih žrtava holokausta u Hrvatskoj, stradalih od ruke kolaboracionističkog ustaškog režima tijekom Drugog svjetskog rata“ te „upozorila kako je taj dio povijesti bacio ljagu na našu zemlju, ali da se, zbog budućnosti, moramo suočiti sa svojom prošlošću.“ Članak ističe da su predsjednicu zbog njezine osude ustaštva te isticanja činjenice da je većina Hrvata sudjelovala na strani antifašista napali i izvrijeđali forumi desničarskih portala (Belak-Krile 2015). Kada je pak u pitanju njemačko suočavanje s nacističkim grijehom, prof. povijesti Istočne i Jugoistočne Europe sa Sveučilišta u Leipzigu dr. Wolfgang Hopken kaže: „Ono što je posebno važno jest to da upravo priznanje krivice nije razorilo identitet njemačke države i njemačkoga društva, nego ga je, naprotiv, samo ojačalo. To je ono o čemu bi, sagledavajući primjer Njemačke, trebala razmisliti društva nastala na području bivše Jugoslavije. Kritičko suočavanje s vlastitim zločinima neće naštetiti identitetu nekoga društva, nego će ga samo ojačati.“ (Slanjankić 2015)

U intervjuu za *Nacional*, objavljenome 28. svibnja 2007., Nedjeljko Fabrio, govoreći o svojem romanu *Smrt Vronskega* (1994), ističe: „Bio sam na ratištu s književnikom Jožom Horvatom na Baniji, vidio sam rat izbliza pa sam napisao roman bez povijesne distance. Bilo je sjajnih kritika, no bilo je i ljudi kojima je smetalo da se piše o Domovinskom ratu koji još traje. Možda im je smetalo što se na humanistički način govori o ratnim sukobima. Naime, zadnje rečenice romana predviđaju smirenje između pobijeđenih i poraženih, što potvrđuje humanizam toga djela.“ (Sablić Tomić 2011)

3. Zaključak

Smatramo da su romani biblioteke *BalkanNoire* obilježeni tematskim jedinicama, kao što su političke konverzije, generacijski jazovi, nostalgije, tranzicijski potresi, posljedice ekonomskoga raslojavanja, odnosi prema Drugomu, suočavanja s prošlošću, čije kontekstualiziranje, interpretiranje i uspoređivanje s istim ili sličnim motivima iz drugih umjetnosti te novinarskim informacijama i komentarima može obogatiti studentske spoznaje o hrvatskoj, ali i vlastitoj stvarnosti, povijesti i kulturi. Stoga

pojedini odlomci mogu biti polazni tekstovi na stupnju C1 HIJ-a te se na njima mogu temeljiti različite studentske aktivnosti s posebnim naglaskom na produbljivanju međukulturne kompetencije, kao što ćemo vidjeti u prilogu rada.

4. Prilog

Primjer vježbi čiji je polazni tekst ulomak iz romana *Mima i kvadratura duga* (2014: 184–185) Želimira Periša. Metodička koncepcija preuzeta je iz udžbenika *Ireland and its Problems* (Conway 1985).

Kiša je već drugi dan žestoko udarala po gradskim pločnicima. Mima je gazio ulicama preskačući lokve izbjegavajući grupe turista koji su, bez obzira na pljusak, precizno gazili zacrtanim planovima. Dok ima barem malo šanse za kupanje, turisti će svoje dane trošiti na plažama, čim ih vrijeme otjera iz mora, slijevaju se u grad i, odlučni u svojoj namjeri da što više iskoriste skupo plaćeno ljetovanje, redom napadaju gradske muzeje i ostale znamenitosti.

Grad od nekoliko tisuća godina povijesti nudi im njih mnogo. Tu su staze koje su utrli još stari Iliri. Tamo su rimski temelji, kameni na kojima su vestalske djevice prale svoje bijele trbuhe. Na rivi su utvrde koje je sam Bizant gradio i samostani gdje su se prepisivale važne knjige. Oko cijelog su grada mletačke zidine, svaki kut ima neku svoju priču, a na brdu iznad grada svoje je ostavila austrijska artiljerija, tu su goleme topove doveli i s njima čuvali kanal od Rusa i Engleza. Posvuda su razbacani talijanski bunker i kuće u kojima su se rađali narodni heroji i odmarališta kombinata iz Vojvodine. Čini se nekad da grad ima samo onoga što je nekad bilo, nema čega ima sad.

Ovdje svi vole svoju povijest. Baština koju su zadužili čini ih ponosnima i važnima. Guraju se ovim ulicama i Japanci i Amerikanci, Nijemci i Australci, i svi nude svoje yene i dolare da osjete barem malo težinu naših tisućljeća. Ali nisu Rimljani i Mlečani jedina povijest ovog grada. U povijesti ovih ulica su i devedesete kad su granate padale kao danas kiša, kad su djeca drhtala u skloništima. U povijesti je i dvadeset posto raseljenih građana, popis prezimena otjeranih nepodobnih obitelji. Povijest je i privatizacija koja je snažnije od granate razorila baš svaku gradsku tvornicu i baš svako od desetina tisuća radnih mjesta ovog grada. Smrt, laž, pljačka i korupcija, sve je to povijest ovog grada, samo će za nju trebati proći još malo vremena prije nego što postane informacija na turističkim letcima, prije nego netko nacrt a križić na turističkim kartama.

Napomene

narodni heroj – “priznanje u socijalist. Jugoslaviji koje se davalo borcima i rukovodiocima partiz. pokreta za provjereno herojstvo u II. svj. ratu i za herojsko držanje pred neprijateljem (1941-1945)” www.enciklopedija.hr

podoban – “razg. pejor. koji ima podobnost, koji je prikladan, dobar (višima u hijerarhiji vlasti) prema kriterijima političke i ideološke pravovjernosti (ali ob. ne i prema stručnim i sl. kvalitetama)” hjp.novi-liber.hr

1. Odgovorite na pitanja.

1. Što nije omelo turiste?
2. Kada turisti odlaze s plaža?
3. Što domaće ljude čini sretnima?
4. Zbog čega je nestala gradska industrija?
5. Što je obilježilo povijest grada?

2. Zamijenite sljedeće sintagme u kontekstu pročitanoa teksta.

žestoko udarati – _____
gaziti ulicama – _____
trošiti dane – _____
slijevati se u grad – _____
odlučni u svojoj namjeri – _____
redom napadati – _____

3. Napišite rečenice sa sljedećim riječima.

utrti – _____
baština – _____
drhtati – _____
raseljen – _____
razoriti – _____

4. Ukratko opišite povijest svoga zavičaja.

5. Pročitajte i prokomentirajte članak Iza vrata radničkih odmarališta. Službeni zapisi o nestašnim i gladnima 1947. – 1950. (2011) Igora Dude i Igora Stanića.

5. Literatura

1. Književni tekstovi

- Arslani, M. (2014) *Pouzdan izvor*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Imamović Pirke, E. (2014) *Vršenje dužnosti*, Zagreb: Algoritam.
- Mlakić, J. (2014) *Božji gnjev*, Zagreb: Fraktura.
- Nikolaidis, A. (2014) *Devet*, Zagreb: Algoritam.
- Pavličić, P. (2014) *Crveno pile*, Zagreb: Mozaik knjiga.
- Periš, Ž. (2014) *Mima i kvadratura duga*, Zagreb: Algoritam.
- Šalković, H. (2014) *Valcer protiv Eintrachta*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Tribuson, G. (2014) *Propali kongres*, Zagreb: Mozaik knjiga.

2. Teorijska literatura i novinarski tekstovi

- Barthes, R. (1991) Uvod u strukturalnu analizu pripovjednih tekstova, u V. Biti (pr.) *Suvremena teorija pripovijedanja*, Zagreb: Globus, 47–78.
- Belak-Krile, A. (2015) Zbog govora u Izraelu Kolindi udar s desnice. <http://www.slobodnadalmacija.hr/Hrvatska/tabid/66/articleType/ArticleView/articleId/293653/Default.aspx> (pristupljeno 16. siječnja 2016.)
- Biti, M., Marot Kiš, D. (2008) *Poetika uma. Osvajanje, propitivanje i spašavanje značenja*, Zagreb, Rijeka: Hrvatska sveučilišna naklada. Izdavački centar Rijeka.
- Biti, V. (1997) *Pojmovnik suvremene književne teorije*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Bogdanić, S. (2014) Slabi izgledi za lustraciju u Hrvatskoj, <http://www.dw.com/hr/slabi-izgledi-za-lustraciju-u-hrvatskoj/a-17676513> (pristupljeno 16. siječnja 2016.)
- Conway, T. (1985) *Ireland and its Problems. Kursmaterialien für die Sekundarstufe II*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Ćavar, A. i Pasini, D. (2015) Međukulturalnost i kako nas vide drugi, <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/sfps/article/view/275> (pristupljeno 28. srpnja 2016.)
- Donat, B. (1989) *Razgolićenje književne zbilje*, Zagreb: Naprijed.
- Eagleton, T. (2006) *Sveti teror*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Hrvatska na prvi pogled* (2014) S. L. Udier (ur.) Zagreb: FF press.
- Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2* (2015) M. Gulešić Machata i A. Grgić (ur.) Zagreb: FF press.
- Kolanović, M. (2011) *Udarnik! Buntovnik i Potrošač... Popularna kultura i hrvatski roman od socijalizma do tranzicije*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Kovačević-Barešić, R. (2015) 9 iseljenika otkriva zašto su se vratili u Hrvatsku: Ovdje je život kvalitetniji! <http://www.vecernji.hr/hrvatska/prednosti-hrvatske-besplatno-zdravstvo-manje-stresa-sigurno-okruzenje-za-obitelj-1006982> (pristupljeno 16. siječnja 2016.)
- Krivak, M. (2007) Nostalgija krimića, <http://www.matica.hr/vijenac/342/Nostalgija%20krimi%C4%87a/> (pristupljeno 16. siječnja 2016.)

- Mandić, I. (2015) *Principi krimića: konture jednog trivijalnog žanra*, Zagreb: V.B.Z.
- Nemec, K. (2010) *Čitanje grada*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Novak-Milić, J; Gulešić Machata, M. (2006) Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika, *Lahor* 1, 69–82.
- Peleš, G. (1999) *Tumačenje romana*, Zagreb: ArTresor naklada.
- Požgaj Hadži, V., Benjak, M., Balažić Bulc, T i Plešković, M. (2012) Dvije ure kulture – kulturološki sadržaji i nastava stranoga jezika, u V. Požgaj Hadži (ur.) *Izazovi kontrastivne lingvistike / Izzivi kontrastivnoga jezikoslovja*, Ljubljana, Filozofska fakulteta, 265–275.
- Sablić Tomić, H. (2011) Tema: Domovinski rat, <http://www.hrvatskiplus.org/article.php?id=989&naslov=tema-domovinski-rat> (pristupljeno 16. siječnja 2016.)
- Salihbegović, A. (2006) Poljski parlament izglasao lustraciju, <http://www.jutarnji.hr/poljski-parlament-izglasao-lustraciju/229080/> (pristupljeno 16. siječnja 2016.)
- Slanjanić, A. (2015) Balkan i ratovi: 'Povijest je zloupotrijebljena', <http://www.dw.com/hr/balkan-i-ratovi-povijest-je-zloupotrijebljena/a-18437125> (pristupljeno 16. siječnja 2016.)
- Tomasović, J. (2011) Fotografija kao roman svijeta, <http://www.matica.hr/vijecnac/441/Fotografija%20kao%20roman%20svijeta%20/> (pristupljeno 1. svibnja 2016.)
- Zagreb Noir* (2014) I. Sršen (pr.) New York i Zagreb: Akashic Books i Durieux.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike* (2005) Strassbourg i Zagreb: Vijeće Europe i Školska knjiga.

An Example of Developing Intercultural Competencies at C1 Level

The paper states some of the key motifs in crime novels issued by BalkanNoir which may represent one of the starting points for gaining intercultural competencies at CEFRL level C1 in teaching Croatian as a second language. Literary motifs reflecting certain segments of reality, which is an important feature of crime fiction, are associated with the same or similar musical and film motifs, but also information and comments from the press. The paper brings students' reflections about the Croaticum programme in the course Language Exercises in Croatian as a Second and Foreign Language 6 (in accordance with C1 CEFRL level) about the Croatian and their own culture, history, everyday life. Some students emphasized that they feel uncomfortable to talk about "difficult topics" in Croatia, such as war and post-war developments, bilingualism and biliteracy in Vukovar, political and world-view differences in defining a marital union and introducing civil education in schools because they feel that they might offend some of the native interlocutors with their attitu-

des. Other students state similar examples in their own countries and point out that it is necessary for any society to confront with its past and discuss openly about everything in order to mitigate the existing and avoid new traumas. At the end of the paper, there is an example of a teaching unit starting with the extract from the novel *Kvadratura duga* (2014) by Želimir Periš. The extract was the basis for the tasks aiming to develop language competencies and skills, particularly emphasizing the understanding of extraliterary reality, which appears in the extract as a subtext.

Key words: intercultural competence, Croatian as a second language, library *BalkanNoir*, literature and reality

Dinka Pasini

Filozofski fakultet Sveučilište u Zagrebu

dpasini@net.hr

„Čitanje zagrebačkih grafita“ – primjer projektne nastave na Croaticumu

Projektna je nastava poticajan istraživački oblik suvremene nastave na svim obrazovnim razinama, pa tako i na onoj sveučilišnoj. Temeljeći se na suradničkom i iskustvenom učenju, takva nastava potiče više kognitivne sposobnosti studenata kao i njihovu kreativnost, što ih čini zadovoljnim i sretnim studentima. Ta su ključna obilježja projektne nastave testirana u ljetnome semestru akademske godine 2014./15. na Jezičnim vježbama IV za hrvatski kao drugi i strani u sklopu Croaticumova modula na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Tema projekta bila je „Čitanje zagrebačkih grafita“, a provedena je na skupini od 12 stranih studenata na razini jezične kompetencije B2 prema ZEROJ-u, u ukupnom trajanju od mjesec dana. Uz mnoštvo zadataka i tehnika s kojima su se studenti tijekom ovoga projekta susretali poučavanjem prema ERR okviru u prvi su plan došli kritičko mišljenje u multikulturnome okruženju i kreativnost koja je rezultirala vrlo nadahnutim esejom studentice iz Čilea koji se donosi u cijelosti kao plod, ali i dokaz poticajnosti i učinkovitosti projektne nastave među studentskom populacijom.

Ključne riječi: projektna nastava, suradničko učenje, iskustveno učenje, grafiti u nastavi, ERR okvir u poučavanju

1. Uvod: Perspektive projektne nastave na sveučilištu

Svakomu je motiviranomu nastavniku itekako stalo da zainteresira svoje učenike za predmet koji poučava. Isto tako, svakomu je motiviranomu učeniku lakše i ljepše učiti o različitim temama i predmetima ako od nastavnika dobije poticaj. Kako bi nastavnik postigao taj cilj, u današnje su mu vrijeme na raspolaganju ne samo moderna tehnologija (Matijević 1999) nego i novi pristupi u poučavanju koji mu dodjeljuju posve novu ulogu (Benge Kletzien i sur. 2005). Naime, nastavnik koji se kontinuirano obrazuje i profesionalno razvija tijekom svoje cjeloživotne nastavničke prakse (Vizek Vidović 2005), više nije onaj koji jednosmjerno prenosi i poučava određenu nastavnu jedinicu, već je sa svojim studentima u stalnoj interakciji, i to ne u ulozi jedina i neprikosnovena autoriteta nego u ulozi pokretača, poticatelja, animatora i organizatora suradničkoga učenja (Bognar 2006). Suradničko je učenje jedan od

načina koji nastavniku omogućuju ostvarenje te uloge. To je učenje koje se temelji na zajedničkom radu studenata u parovima ili u većim skupinama kako bi se bavili kakvom zajedničkom temom na kreativan i inovativan način (Cota Bekavac 2005). Postoje brojne tehnike suradničkoga učenja, kao što su tehnika *kolo-naokolo*, obilazak galerije, igra uloga, slagalica, vrijednosna os, tehnika tablica za projektno planiranje i dr. (Cota Bekavac 2005).

Jedan od vrlo učinkovitih oblika suradničkoga učenja (Cota Bekavac i sur. 2005) jest, među ostalim, tzv. *projektna nastava* (Matijević 2008/9). Uz suradničko učenje, njome se ujedno aktivira i tzv. iskustveno učenje (Cota Bekavac i sur. 2005). Dok suradničko učenje potiče suradnju među studentima, koji u parovima ili malim grupama, zajedno istražuju neku temu pod pretpostavkom međusobnoga uvažavanja, komunikacije, tolerancije, podrške i pomaganja, iskustveno učenje omogućuje samostalno istraživanje te osposobljava studenta da primijeni stečeno znanje u stvarnome životu i prilagodi se društvu u kojem živi (Cota Bekavac 2005). Dakle, projektna je nastava vrlo pogodna za sjedinjenje suradničkoga i iskustvenoga učenja. Što u nastavnoj praksi predstavlja projektna nastava? „Projekt je kompleksan zadatak baziran na izazovnu i interesantnu pitanju ili problemu, koji traži od učenika da postavi istraživanje, istraži, riješi problem kroz duži vremenski period i donese konačni produkt koji se javno prezentira.“ (Cindrić 2006: 34). Projektna je nastava poticajna, i to iz više razloga. Ponajprije jer zahtijeva potpunu angažiranost studenta kao individue unutar slične ekspertne skupine. Poticajna je i zato što omogućuje uključivanje kritičkoga mišljenja (Grozđanić 2009) i preispitivanje vlastitih stavova u odnosu prema drugima. Isto tako, predstavlja relativno brz način usvajanja nekih inače vrlo zahtjevnih teorijskih znanja. I naposljetku, daje studentu da izrazi svoju kreativnost, što ga čini sretnim studentom (Csikszentmihaly 2006). Kako je organizirana projektna nastava? To je nastava koja se o određenoj temi provodi u dužem razdoblju. Osmišljava je, priprema i organizira nastavnik unaprijed, a provode studenti pod vodstvom nastavnika koristeći se individualnim i timskim radom kako bi se maksimalno aktivirali studentski kreativni potencijali te više kognitivne sposobnosti. Kognitivne se sposobnosti prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk 2009) dijele na šest stupnjeva od najnižih do najviših i obuhvaćaju pamćenje, razumijevanje, primjenu, analizu, sintezu i evaluaciju (Marin 2014).

Međutim, među nastavnicima često postoji predrasuda da sveučilišna nastava treba biti ozbiljna i tradicionalna jer to od nje zahtijeva akademski kontekst. Umjesto toga projektna se nastava prepušta nastavnicima u osnovnim i srednjim školama, o čemu svjedoči i obilje stručne literature čiji su autori nastavnici kao što su Cindrić, Bjelanović Dijanić, Fabijanić i dr. Ovim radom nastojat će se dokazati upravo suprotno: projektna je nastava prikladna za sve obrazovne razine i ciljne skupine, pa tako i za nastavu na visokoškolskim ustanovama. Drugim riječima, projektna je nastava neizostavan način učenja u svim suvremenim obrazovnim sustavima (Fabijanić 2014). Tomu u prilog govori i činjenica da su istraživanja zadovoljstva studenata nastavom na sveučilištima pokazala kako studenti smatraju da sveučilišni nastavnici trebaju osuvremeniti

svoje nastavne metode ističući „kako je previše *ex cathedra* predavanja koja su nerijetko nezanimljiva... Uloga studenata u nastavi trebala bi biti puno aktivnija i kreativnija nego što je sada.“ (Vizek Vidović 2005: 175). Jedan od najboljih puteva za ostvarenje toga cilja jest uvođenje suradničkoga učenja u nastavu na sveučilištima (Bognar 2006).

Ideja za provođenje projektne nastave nastala je nakon radionice za nastavnike pod naslovom „Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi“ održane na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u akademskoj godini 2014./15., u organizaciji Foruma za slobodu odgoja. Radionica je nastala kao dio većega međunarodnoga projekta „Kritičko čitanje i pisanje“, pod vodstvom dr. sc. Vlaste Vizek Vidović. Polaznici su radionice upoznati s tzv. ERR sustavom (Bjelanović Dijanić 2012: 169–170), čije je glavno i temeljno obilježje da potiče aktivno učenje koje je kasnije primjenjivo u praksi za razliku od tradicionalne nastave koja se temelji na reprodukciji mnoštva informacija koje se često zaborave i vrlo rijetko primjenjuju. Kao jedan od najzahtjevnijih, ali istodobno i najkreativnijih oblika nastave po tome sustavu istaknuta je uloga projektne nastave.

Projektna je nastava kao oblik suradničkoga i iskustvenoga učenja organizirana s ciljem da se kod studenata inojezičnoga hrvatskoga potakne aktivno učenje, a tema „Treba li Zagreb grafite ili ne?“ izabrana je kako bi se ostvario kontekst za kritičko mišljenje. „U visokoškolskoj nastavi aktivno se učenje u najvećem stupnju ostvaruje u tzv. projektnoj nastavi.“ (Benge Kletzien i sur. 2005: 17). To je nastava u kojoj studenti samostalno istražuju i određuju ciljeve te postavljaju hipoteze. Uloga je nastavnika minimalna – on je samo predlagatelj, poticatelj i savjetnik u projektu. Projekt se planira unaprijed, a pretpostavlja spremnost za samostalno istraživanje studenata. Tema vezana uz grafite izabrana je zbog bliskosti mlađoj studentskoj populaciji te mogućnosti da se problematizira unutar širega urbanoga, odnosno društvenopolitičkoga konteksta, i to s različitih aspekata korištenjem viših kognitivnih vještina, tj. aktiviranjem kritičkoga mišljenja. Projektno je istraživanje za svoj cilj postavilo izgraditi kritički stav na postavljeno problemsko pitanje na temelju dotadašnjega iskustvenoga znanja o temi, ali i novih spoznaja koje su nastajale tijekom projekta. Studentima je bilo dopušteno služenje različitim izvorima podataka – upućeni su i na internetske izvore o grafitima na svojem materinskome jeziku. Na početku projekta podijeljeni su na skupine po četiri studenta, a kako se radilo o grupi od 12-ero studenata, u projekt su bile uključene tri skupine studenata iz različitih zemalja (Njemačka 2, Čile 1, Španjolska 1, Peru 1, Austrija 1, Albanija 1, Kanada 1, Bugarska 1, Rusija 2, Brazil 1). Zadatke su ispunjavali u skupinama i individualno. Primjerice, korpus za istraživanje prikupljali su pojedinačno. Svatko je bio dužan prikupiti nekoliko zagrebačkih grafita (minimalno tri) fotografirajući ih i dodajući u zajedničku bazu. Projekt se vodio na korpusu od 30 grafita iz različitih zagrebačkih četvrti. Korpus je služio kao temelj istraživanja i predmet analize te izvor za različite nastavne zadatke. Prije početka samoga projekta definiran je vremenski okvir istraživanja u trajanju od mjesec dana.

Kako bi se na projektu ostvarilo aktivno učenje, u nastavi se koristio spomenuti ERR okvir za poučavanje koji je postao dijelom nastavne prakse 80-ih godina prošlo-

ga stoljeća (Benge Kletzien i sur. 2005: 26). Taj okvir ima trodijelnu strukturu. Sastoji se od triju faza (Benge Kletzien i sur. 2005: 26–29):

1. faza evokacije
2. faza razumijevanja
3. faza refleksije.

U prvoj fazi nastavnik doznaje od studenata koliko su upućeni u najavljeni temu te koja su njihova dosadašnja iskustva i eventualne spoznaje o njoj. Propituje student-sku znatiželju i motiviranost za temu. „Kad su studenti znatiželjni i neka ih tema zanima, sami će postavljati pitanja.“ (Benge Kletzien i sur. 2005: 26). Da bi postigao ta dva cilja, nastavniku su na raspolaganju različite nastavne tehnike kao što su *tehnika razmisli i razmijeni u paru, ispremiježane rečenice i grozdovi* (Isto). U drugoj fazi studenti dolaze u doticaj s novim informacijama, ali je pritom važno da i dalje ostanu aktivni i znatiželjni te motivirani za temu. To je zapravo faza u kojoj studenti trebaju prihvatiti nove informacije s razumijevanjem povezujući ih s prethodnim znanjem. I u toj fazi postoji niz tehnika pogodnih za postignuće ciljeva te faze kao što su tzv. *vodiči za učenje* (Benge Kletzien i sur. 2005: 28). U trećoj fazi studenti razmišljaju o tome što su naučili u prethodnoj fazi, a to se postiže tako da svojim riječima oblikuju ono što su razumjeli. Time se informacije dubinski povezuju postajući svrhovitima u primjeni u budućemu profesionalnome, ali i svakodnevnome životu. Ta faza nastavniku stavlja na raspolaganje mnoštvo tehnika koje učinkovito dosežu postavljeni cilj kao što su npr. *debata, Vennov dijagram i autorski stolac* (Benge i Kletzien i sur. 2005: 29).

Kako je već istaknuto, radionica „Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi“ bila je poticaj da se u nastavi na Croaticumu iskuša taj model poučavanja kroz jedan projekt. U sljedećemu će se poglavlju dati iscrpan opis projekta „Čitanje zagrebačkih grafita“ u okviru kojega su se rabile različite nastavne tehnike koje odgovaraju pojedinim fazama ERR sustava poučavanja.

2. Primjena projektne nastave: Primjer projektne nastave na sveučilišnome modulu za neizvorne govornike – Croaticum

Da je projektna nastava prikladna za sve obrazovne razine od osnovne škole pa sve do sveučilišne razine, pokazuju *Jezične vježbe hrvatskoga jezika za neizvorne govornike (I, II, III, IV, V i VI)* koje se izvode na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u sklopu programa Croaticum na Odsjeku za kroatistiku. Primjer projektne nastave pokazat će se na jednoj nastavnoj jedinici na *Jezičnim vježbama IV* (razina B2 prema ZEROJ-u). Nastavna je jedinica obrađivana pod zajedničkim naslovom „Čitanje zagrebačkih grafita“. Izbor je teme nastao spontano razmišljanjima o gradu Zagrebu u kojemu studenti Croaticuma provode najmanje mjesec, a najviše godinu dana, tj. dva semestra toga sveučilišnoga modula. Većina njih primijetila je u gradu velik broj grafita pokušavajući ih razumjeti jezično, ali i u širem kontekstu urbane kulture (Šakić 2010: 31). Od početka spontanih rasprava među studentima su se opetovano lomila koplja oko ključnoga pitanja: *Treba li Zagreb grafite ili ne?*

Kako bi se toj „gorućoj“ temi (Botica 2010, Nosić 2014) pristupilo dubinski i sustavno te kako bi se osvježila klasična struktura jezičnih vježba koje se sastoje od uvježbavanja četiriju jezičnih vještina, studentima je u ljetnome semestru akademske godine 2014./15. najavljen projekt pod naslovom „Čitanje zagrebačkih grafita“ pretpostavljajući njihovo kritičko čitanje (u projektu su sudjelovali studenti različitih studijskih programa sa stranih sveučilišta).

Ishodi su oblikovani na sljedeći način, tj. pretpostavilo se da nastavna jedinica studentima omogućuje:

- kritički razmišljati o pojedinim temama
- samostalno sastavljati korpus i istraživati
- samostalno se služiti literaturom i sažimati bitne informacije
- samostalno pripremiti usmeno izlaganje na zadanu temu
- slobodno iznositi svoja stajališta o različitim temama
- raspravljati o suprotstavljenim stavovima u demokratskom okruženju uljuđenim ponašanjem i poštivanjem sugovornika
- izabrati formu pisanoga izražavanja koja najbolje odgovara njihovoj osobnosti ili trenutku
- pokazati svoju kreativnost.

Projektna je nastava o grafitima trajala otprilike mjesec dana jer se provodila paralelno uz program i silab kolegija *Jezične vježbe za hrvatski kao drugi i strani IV*. Pripreme projektne nastave obuhvaćale su sljedeće: studenti su dobili zadatak da prikupe minimalno tri gradska grafita i snime ih te da ih pošalju mejlom u zajedničku bazu za korpus. Prikupljanje građe trajalo je dva tjedna. Korpus je u konačnici sadržavao 30-ak gradskih grafita te je bio dostupan svim studentima. Na prvome su se satu u grupama komentirali grafiti (tehnika *razmisli i razmijeni* u paru i grupi), a nakon toga je po jedan izvjestitelj iznio zajedničke zaključke pojedinih grupa (tehnika usmenoga izlaganja). Korištene tehnike pogodne su za prvu fazu ERR sustava jer omogućuju razmjenu dosadašnjih iskustava o temi te potiču znatiželju i motiviranost (Benge Kletzien i sur. 2005: 17). U početnim zaključcima o zagrebačkim grafitima studenti su se složili da u Zagrebu ne postoje, uz iznimku Branimirove ulice, javni prostori namijenjeni grafitima te da neki od njih jako nagrđuju grad, osobito ako se nalaze na pročeljima zgrada koje su dio kulturne baštine. Tomu su dodali da svako pisanje po gradskim zidovima nije grafit jer su uočili mnoštvo potpuno besmislenih grafita. „Svaki grafit treba imati zrnce soli“, slikovito je sažeo jedan student. S druge strane, priznali su da su grafiti u Zagrebu, kao i u drugim gradovima, jedan od najdemokratičnijih načina izražavanja mišljenja o najrazličitijim pa i tabuiranim temama u velikome i otvorenome javnome prostoru pred bezgranično šarolikim gledateljstvom, tj. čitateljstvom.

Prvi dojam o prikupljenu korpusu zagrebačkih grafita bio je da su najzastupljeniji grafiti vezani uz nogometni klub Dinamo i njegova bivšega izvršnoga predsjednika Zdravka Mamića protiv kojega se izražava najžešći bunt („Mamiću, odlazi – Božić dolazi“). Kao najpoželjniji grafiti u Zagrebu istaknuti su grafiti s univerzalnim ljudskim temama, a najljepšim tekstovnim grafitom proglašen je grafit na kojemu stoji bezglagolska rečenica (Vuletić, 1998): „Ljubav.“

Budući da je uvidom u literaturu primijećeno da u našim knjižnicama raspolažemo malim brojem bibliografskih jedinica o temi grafita, korišteni su diplomski radovi o grafitima (Burić 2013, Kučinac 2014) te knjige grafita (Botica 2010, Maligec 2003) kao i drugi raspoloživi materijali u obliku tekstova iz internetskih izvora. Unaprijed su pripremljene i teze o grafitima proistekle iz dostupne literature. Studenti su dobili zadatak da za sljedeći sat na internetu i u drugim izvorima kojima raspolažu na svojem materinskome jeziku pročitaju i pripreme tekstove za usmeno izlaganje pred ostalim studentima. Svatko je govorio o grafitima iz perspektive svoje kulture pa su svi bili vrlo zainteresirani slušajući izlagače. Dakle, učili su o grafitima jedni od drugih jer se pokazalo da pojedine kulture različito tretiraju grafite. Time je ujedno počela druga faza ERR sustava, tzv. faza razumijevanja jer su studenti međusobno razmjenjivali nove informacije. Primjerice, student iz Španjolske izvijestio nas je o tome da je u njegovoj zemlji postojala kampanja povezivanja grafita s pravopisnim normama. Naime, grafiteri bi napravili tekstovni grafit, u najvećemu broju slučajeva s pravopisnom pogreškom, a zatim bi pod okriljem noći osvanula njihova točna pravopisna rješenja. Uz to, pojedini su studentski izvještaji o grafitima pokazali da neki jezici, poput romanskih, posjeduju dvije riječi za grafite jer su jedni slikovni, a drugi tekstovni. Nakon pojedinačnih izvještaja, studenti su sudjelovali u raspravi uspoređujući svoje spoznaje sa spoznajama ostalih studenata u grupi (najveće su se kulturološke razlike u poimanju grafita očitovale u tome da su ih pripadnici nekih kultura, naročito onih europskih, svrstavali u sferu zabrane i cenzure, dok su drugi, poput pripadnika južnoameričke kulture, grafite smatrali legitimnim dijelom kulture i umjetnosti, odnosno oblikom slobode izražavanja.). Time je kao fazom refleksije o novostečenim informacijama ujedno zaokružen prvi ERR okvir (projektna je nastava koncipirana na više ERR okvira).

Na sljedećemu je satu fokus bio na analizi prikupljenoga korpusa i pojedinačnim stavovima prema grafitima. Grafiti su projicirani na platnu, a prikupljač pojedinoga grafita trebao je reći na kojoj ga je gradskoj lokaciji pronašao i argumentirati zašto ga je izabrao. Razgovorom u grupi došlo se do svakodnevnih lokalnih političkih tema koje zaokupljaju građane Zagreba, ali i Hrvatske, kao i do univerzalnih tema. Dotaknute su i delikatnije teme poput ksenofobije, rasizma, netolerancije, konzervativizma, opterećenosti prošlošću, duboke polarizacije političke scene, korupcije i sl. U lokalno-političkim temama veću je ulogu imao nastavnik jer je bio bolje upućen u društveni kontekst pojedinih grafita. Dakako, o univerzalnim temama svi su imali podjednaku ulogu u raspravi. Budući da su studenti od nastavnika dobili neke nove informacije o zagrebačkim grafitima (npr. o stavu gradske uprave prema zagrebačkim grafitima, o sudbini zida u Branimirovoj i dr.), iz faze se evokacije prešlo u fazu razumijevanja značenja jer su studentima predstavljeni službeni stavovi o zagrebačkim grafitima. Da bi se ti stavovi usporedili s individualnim stavovima studenata, studenti su dobili zadatak da prema svojim kriterijima razvrstaju grafite u tematske skupine. To su preko svojih izvijestitelja izlagali pred ostalim grupama čime je otvorena faza refleksije, odnosno treća faza ERR sustava. Klasifikacije su obuhvaćale političke i nepolitičke grafite, lokalne i univerzalne, slikovne i slovčane, umjetničke i neumjetničke i sl.

Na sljedećemu je satu podijeljeno šest teza o grafitima koje su sastavljene unaprijed s nastojanjem da budu poticajne za raspravu. Teze su glasile:

1. Grafit je najjači od svih medija.
2. Žive kao dio urbane kulture i kada nestanu.
3. Grafiti se dijele na crtane, pisane, politične i nepolitične.
4. Bitna je i poruka i estetika grafita.
5. Grafit je medij siromašnih koji besplatno izražavaju svoj stav.
6. Za grafit je potrebno malo hrabrosti i brzine.

Svi su na listićima imali nabrojene teze. Nastavnik bi im pročitao tezu, a oni bi iznosili svoje stavove i međusobno replicirali na stavove svojih sugovornika koristeći se kritičkim mišljenjem (Bjelanović Dijanić 2012: 167–169). U toj je diskusiji došla do izražaja kulturološka različitost studenata čiji su stavovi obuhvaćali raspon od potrebe i nužnosti da se grafiti zabrane i strogo sankcioniraju njihovi autori do stavova prema kojima su pojedini grafiti predstavljali poželjne znakove gradske subkulture i izraz potisnutih zabrana.

Da bi se još bolje iskristalizirali stavovi, završna je diskusija s problemskim pitanjem „Trebali li Zagreb grafite ili ne treba?“ imala afirmativnu i negacijsku skupinu. Ta je tehnika bila „prikladna za fazu refleksije jer se njome preispituju nove informacije, u formi demokratske rasprave koja uključuje prihvaćanje i razumijevanje različitih kulturološki uvjetovanih stavova.“ (Benge Kletzien i sur. 2005: 29). Svatko je kao predstavnik svoje skupine trebao iznijeti stav. Najprije je afirmacijska skupina iznijela svoje stavove, a druga je skupina dobila priliku na replike dizanjem ruku, nakon što prvi govornik iznese svoj stav i to bez prekidanja i upadanja u riječ. Isto je učinjeno i s negacijskom skupinom. Zajednički odgovor na problemsko pitanje „Trebali li Zagreb grafite ili ne treba?“ bio je pozitivan, tj. Zagreb treba grafite, ali na za to određenim mjestima. O eventualnom sankcioniranju grafitera nije postignut konsenzus.

Na kraju sata studenti su dobili zadatak da na temelju projekta napišu svoj autorski rad ili u obliku eseja (od 250 riječi, što činimo tijekom cijeloga semestra) ili u bilo kojemu drugomu obliku (npr. u obliku novinskoga članka, pjesme, pisma). Time je završena treća faza refleksije prema ERR sustavu u kojoj studenti svojim riječima izražavaju što su naučili tijekom nastavne jedinice.

Za nekoliko dana najavljen je datum kada će studenti na nastavi prezentirati svoje radove. Većina ih je napisala eseje, ali i kritičke osvrte. Nastala je i jedna pjesmica te članak o grafitima. Studentica, autorica eseja koji u prilagođenu i lektoriranu obliku u cijelosti navodimo u nastavku rada, zamoljena je da pred cijelom grupom (tehnikom autorski stolac) pročita svoj tekst. Inače, tehnika autorski stolac vrlo je prikladna za treću, odnosno zadnju fazu refleksije po ERR sustavu poučavanja jer ona studentima daje mogućnost da na individualan način procesuiraju i prihvate novostečene informacije. Njezina je prednost također da ostavlja slobodu izbora načina prezentiranja, odnosno izražavanja. Nekomu će više odgovarati, primjerice, forma novinskoga izvještaja, a drugome esej o problematiziranoj nastavnoj temi.

3. Zaključak

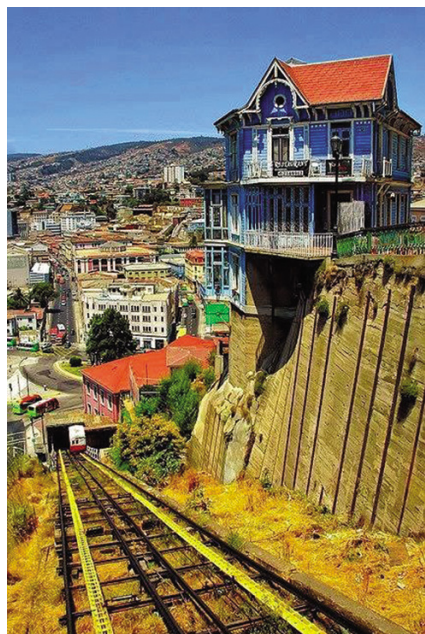


Zagrebački grafit. Izvor: <https://hr.wikipedia.org>

osobne stavove te bili spremni oblikovati i neke nove. O tome svjedoče i dojmovi studenata o projektu. Po njegovu su završetku studenti utvrdili da sada drugačije doživljavaju grad te da čitaju njegove tajne poruke kao prolaznici koji ne prolaze, nego zastaju i ne zaboravljaju...

„Čitanje zagrebačkih grafita na Croaticumu“ kao primjer projektna nastave u sklopu sveučilišnoga modula *Croaticum* sa studentima inojezičnoga hrvatskoga pokazao se kao oblik nastave koji potiče aktivno učenje, povezuje postojeća iskustva s novim informacijama te suradnju među studentima iz različitih kultura. Iznošenjem stavova o grafitima aktiviralo se kritičko mišljenje i dubinsko promišljanje o problematici grafita jer su studenti razmjenjujući ih, propitivali svoje

4. Rezultat primjene projektna nastave: *Esej o grafitima*



Valparaíso, slikovit grad smješten u Čileu.
Izvor: <https://s-media-cache-ak0.pinning.com>

Valparaíso, grad grafita i Inti Castro, njegov velepoštovani sin

Smješten između brojnih brežuljaka (42 je službena brojka koju je teško provjeriti), široko otvoren prema moru poput golemo amfiteatra, nalazi se Valparaíso, lučki grad u središnjem Čileu, osnovan od mornara i moreplovaca. U tom je gradu povijest grafita počela projektom renomiranih umjetnika koji su na kraju 1960-ih zamislili grad kao stalnu izložbu otvorenoga neba: htjeli su napraviti velike grafite kao oblik umjetničkog razgledavanja po gradskim brdima. Istodobno s njima nastali su i grafiti iz političkih razloga kad se Salvador Allende na početku 1970-ih, zbog nedostatka sredstava za svoju predsjedničku kampanju, koristio gradskim zidovima kako bi uputio svoju političku poruku gra-

đanima rodnoga grada. No tijekom vojne diktature, koja je počela 1973. oslikavanje je zidova zabranjeno i taj se projekt nije mogao završiti jer je vlada naredila da se sve zidove, na kojima je oslikavanje već počelo, oboji sivom bojom. Bili su to crni dani tijekom kojih umjetnost, kao i bilo kakav izraz popularne i urbane kulture, nisu imali mjesto gdje bi postavili svoje riječi, svoje oblike i boje. Međutim tijekom 1990-ih, nakon što je vojna vlada svrgnuta, kultura grafita zarazila je grad punom snagom, a ta se nova, ponovno otkrivena sloboda raznobojno raširila po zidovima lučkoga grada. Grafit se u Valparaisu razvio kao umjetnički fenomen i toliko je raširen da je postao nezamjenjiv dio identiteta grada. Tako je grad sada poznat po grafitima koje se može vidjeti posvuda među njegovim prolazima, zidovima i bezbrojnim stepenicama. Čak se uvriježila navika da se i kućna vrata oboje grafitima, a 1992. konačno se otvorio takozvani "Muzej otvorenoga neba" koji sadrži dvadesetak grafita velikih formata o kojima su sanjali oni umjetnici prije dva desetljeća. U takvome je gradu kao slikar svoj razvoj započeo Inti (ime koje su Inke dali bogu Sunca), u današnje vrijeme uspješan grafiter koji putuje cijelim svijetom bojeći zidove. Već u dobi od 14 godina on bi s prijateljima preko noći radio grafite po gradu, skriven od policajaca. Mislilo je da će njegovo područje rada uvijek biti nezakonito, ali pogriješio je! Sada ga gradonačelnici pozivaju da ostavi tragove svoje umjetnosti u gradovima poput Pariza, Montreala ili Honolulua i stalno sudjeluje na festivalima ulične umjetnosti. Za njega je bitno da se ljudima preko grafita daje pozitivna poruka. Ističe da se s njima mora biti jako pažljiv jer su oni po svojoj prirodi nešto invazivno, tj. treba odgovorno postaviti neku sliku na javno mjesto, pogotovo kada je ta slika golema, kakvi njegovi grafiti jesu. Rad ovog umjetnika odličan je primjer kako strast i ozbiljnost prema radu mogu činiti nevjerovatne stvari te kako preko grafita umjetnost može izaći iz elitizma i sebičnosti koji se često pojavljuju oko nje i postati nešto nedvojbeno vrijedno, postajući inspiracija ne samo onima koji se njome bave nego i ostalima, stanovnicima i posjetiteljima gradova.

Camila Muñoz (Čile)



Valparaiso – detalj Intijeve grafita u Valparaisu
Izvor: <https://theculturetrip.com>



Grafit Intija Castra u Valparaisu. Izvor: internet: <https://www.google.hr/>

4. Literatura

- Aktivno učenje i kritičko mišljenje*. Dostupno na: <http://www.fso.hr/alct/>
- Benge Kletzien, S., Vizek Vidović, V. i Cota Bekavac, M. (2005) *Aktivno učenje i ERR okvir za poučavanje*, Zagreb: Forma za slobodu odgoja.
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2012) Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja po ERR sustavu, *Metodički ogledi*, 19, 1: 163–179.
- Bognar, L. (2006) Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi, *Život i škola*, br. 15/16, 1/2: 7–16.
- Botica, S. (2010) *Suvremeni hrvatski grafiti*, Zagreb: Naklada Pavičić.
- Burić, M. (2013) *Interpretacija sadržaja i društvenog značenja poruka u različitim vrstama grafita na primjeru grada Zagreba* (diplomski rad). Dostupno na: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/2032/1/Buri%C4%87,%20Marijana.pdf>
- Cindrić, M. (2006) Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi, *Magistra Iadertina*, 1(1): 33–47. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/14011>
- Cota Bekavac, M., Grozdanić, V. i Benge Kletzien, S. (2005) *Suradničko i iskustveno učenje*, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Csikszentmihaly, M. (2006) *Flow – Očaravajuća obuzetost*. Zagreb: Slap.
- Fabijanić, V. (2014) Projektna nastava: primjena u izradi istraživačkih radova učenika, *Educatio Biologiae*, br.1 EdBi, 1: 89–96. Dostupno na: <http://www.hbd-sbc.hr/wordpress/wp-content/uploads/2013/05/10-Fabijanica.pdf>
- Grozdanić, V. (2009) Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja, *Napredak*, vol. 150, br. 3–4: 380–424.

- Kučinac, D. (2014) *Odnos subkulture i suvremene umjetnosti na primjeru zagrebačkih grafita od početka devedesetih godina 20. stoljeća do danas* (diplomski rad). Dostupno na: http://darhiv.ffzg.unizg.hr/5218/1/Kucinac_diplomski.pdf
- Lončar-Vicković, S. i Dolaček-Alduk Z. (2009) *Ishodi učenja – priručnik za sveučilišne nastavnike*. Dostupno na: http://www.unios.hr/uploads/49ishodi%20ucenja_prirucnik.pdf, 35–39.
- Maligec, K. (ur.) (2003) *Grafiti: najbolje – skinuto izravno sa zida*, Zagreb: Zagrebačka naklada.
- Marin, G. (2014) Utjecaj rada na tekstu na kognitivne sposobnosti učenja u nastavi prirode i biologije, *Educatio Biologiae*, 1: 1–17.
- Matijević, M. (1999) Multimedij i internet – novi izazovi didaktici medija. Dostupno na: <https://bib.irb.hr/datoteka/36642.opat99.doc>
- Matijević, M. (2008/9) Projektno učenje i nastava, *Znamen: Nastavnički suputnik*, 188–225. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/409015.Projektno_ucenje_Matijevic.pdf
- Nosić, V. (2014) Suvremeni tekstualni grafiti, *Croatica et Slavica Iadertina*, X/II (2014): 437–453.
- Šakić, Tomislav (2010) Grafiti, *Hrvatska književna enciklopedija*, sv. 2., Leksikografski zavod Miroslav Krleža: Čakovec, str. 31.
- Vizek Vidović, V. (2005) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 379 str. Dostupno na: http://www.idi.hr/images/stories/publikacije/Cjelozivotno_obrazovanje.pdf
- Vuletić, B. (1998) Eliptičnost, slikovitost, prostornost, govornost, poetičnost. O bezgla-golskoj rečenici u pjesništvu Jure Kaštelana, *Umjetnost riječi*, 42, 101–124.

„Reading of Zagreb Graffiti“ – an Example of Project Teaching at Croaticum

Project based teaching is a modern teaching method applicable on every educational level, including universities, motivating students to learn by doing their own research. It is founded on cooperative and experience-based learning. As such, it is a teaching method which encourages higher cognitive capabilities and creativity of students by making them happy and satisfied. These key characteristics of project based teaching were tested in the summer semestre of the academic year 2014/15. on Language exercises IV for Croatian as a second and foreign language in the Croaticum module at the Faculty of Philosophy in Zagreb. The topic of the project was „Reading Zagreb Graffiti“. It was conducted on a group of 12 foreign students on language competency level B2 according to CEFRL. It lasted 30 days in total.

During this project students have been taught by ERR framework, using plenty of assignments and techniques in which critical thinking in a multicultural environment and creativity were put forward.

As one project result a very inspired essay was written by a student from Chile. This essay illustrates the effectiveness of project based teaching for university students.

Key words: project based learning, cooperative learning, experience-based learning, graffiti at the university language exercises, ERR teaching framework

Martina Podboj

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

pmartina@ffzg.hr

Inojezični hrvatski u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu

Studijski se boravak u inozemstvu danas smatra nezaobilaznom etapom u akademskome životu svakoga studenta; bilo da ga motivira puka znatiželja, akademsko napredovanje ili učenje jezika. Globalizacija i nikad intenzivnije migracije dovele su do toga da su interkulturalne učionice stranoga jezika više pravilo nego iznimka. Naime, u sklopu velikih programa razmjene kao što je ERASMUS sve veći broj stranih studenata dolazi u Hrvatsku te uči hrvatski, a najviše ih je na Croaticumu Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Za primijenjenu lingvistiku i OVIJ studijski je boravak u inozemstvu vrlo plodan fenomen za istraživanje, no još uvijek nije dovoljno istražen i opisan. Naime, opće je prihvaćeno mišljenje da boravak u stranoj zemlji djeluje izrazito povoljno na usvajanje ciljanoga jezika, a uronjenost u autentično jezično okruženje za vrijeme studija u inozemstvu uzima se zdravo za gotovo. Ipak, dosadašnja komparativna istraživanja pokazuju da osim za jezičnu vještinu govora, učenje jezika za vrijeme studija u inozemstvu nema bitnih prednosti u odnosu na intenzivno učenje jezika kod kuće (Freed 1995, DuFon i Churchill 2006, Block 2007). Razlozi su tome višestruki: od individualnih razlika do mikrokonteksta i makrokonteksta formalnoga učenja jezika. Osim toga, studiranje u inozemstvu, kao kontekst dodira s drugim kulturama i jezicima, ima važnu ulogu u konstrukciji identiteta studenata te pozicioniranju sebe i ostalih društvenih aktera. Cilj je rada predstaviti najvažnije spoznaje istraživanja ovoga područja, jer one mogu biti koristan dodatak već bogatoj teoriji i praksi poučavanja inojezičnoga hrvatskoga, ali i osobito korisne smjernice lektorima koji se svakodnevno u nastavi susreću sa studentima na razmjeni.

Ključne riječi: inojezični hrvatski, studijski boravak u inozemstvu, interkulturalna učionica

0. Uvod

U vrijeme globalizacije i nikad intenzivnijih migracija primijenjena lingvistika i jezična pedagogija sve intenzivnije proučavaju društveni aspekt jezika i složen utjecaj koji on ima na proces ovladavanja inim jezikom. Kako su se mijenjale potrebe i trendovi učenja stranih jezika, tako se i smjer istraživanja postupno odmicao od mjerenja usvojenosti jezičnih struktura prema procesu učenja, individualnim razlikama, dimenzijama sociolingvističke kompetencije te kontekstu koji povoljno utječe na interakciju i učenje. Sukladno tome, razvijaju se brojne nove teme istraživanja unutar

široka područja ovladavanja inim jezikom, a jedna je od njih i utjecaj susreta različitih kulturnih i jezičnih identiteta u interkulturnome okruženju. U dvadeset prvome stoljeću svuda je u svijetu uvelike porastao broj programa studiranja u inozemstvu, a samim time i nastavnih programa za učenje jezika u tome kontekstu, što je iznjedrilo posebno interdisciplinarno istraživačko područje *konteksta studijskoga boravka u inozemstvu* (eng. *Study Abroad Context*). Ono je započelo prvo kao doprinos pedagogiji i razvoju nastavnih studijskih planova i programa američkih sveučilišta, a s vremenom se profilirala i struja unutar primijenjene lingvistike, osobito u Europi. Od uključivanja Hrvatske u program ERASMUS i ostale međunarodne programe razmjene studenata broj inozemnih dolaznih studenata neprestano raste, stoga su te spoznaje vrlo važne i za kontekst inojezičnoga hrvatskoga. Dolazni studenti sve češće odabiru neke od programa formalnoga učenja inojezičnoga hrvatskoga na sveučilišnim centrima, od kojih je najveći *Croaticum* – Centar za hrvatski kao drugi i strani jezik Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ne treba u tome kontekstu nikako zanemariti ni inozemne studente kroatistike, nasljedne govornike, useljenike, azilante, poslovne ljude i ostale korisnike inojezičnoga hrvatskoga, jer uz studente na razmjeni oni čine specifičnu interkulturnu učionicu inojezičnoga hrvatskoga. Namjera ovoga članka je prikazati glavne spoznaje proučavanja konteksta studijskoga boravka u inozemstvu te prikazati takvu učionicu inojezičnoga hrvatskoga kao dinamično mjesto susreta i konstrukcije različitih identiteta. U prvome dijelu bit će opisane specifičnosti studijskoga boravka u inozemstvu te će se preispitati općeprihvaćeni stav o povoljnosti takva okruženja za usvajanje jezika. Nakon prikazane specifičnosti interkulture učionice i uloge identiteta u učenju jezika bit će postavljena pitanja koja otvara ovakav pristup inojezičnomu hrvatskomu.

1. Specifičnosti studiranja u inozemstvu

Studiranje u inozemstvu danas je vrlo česta praksa koja može biti samo oblik avanture i putovanja, ali i donijeti velike akademske i, posljedično, ekonomske prednosti studentima i sveučilištima. Praksa studiranja u inozemstvu na kraćim ili dužim studijskim boravcima obilato je poticana u Americi i Europskoj uniji gdje se sudjelovanje u nekome od programa razmjene smatra gotovo nezaobilaznim dijelom studiranja ili je uključeno u plan i program studija. Najbrojniji su autori koji istražuju kontekst studiranja u inozemstvu iz Sjeverne Amerike i osobito SAD-a, no valja istaknuti da se američki i europski kontekst studijskoga boravka u inozemstvu podosta razlikuju pa su i istraživanja drukčije usmjerena. Dok je za Amerikance najveći motiv istraživački i akademski napredak, u europskome je kontekstu to nešto drukčije iskustvo u kojemu se preklapaju različiti ciljevi: najčešće je to učenje jezika, ali i ostali kulturološki, akademski, osobni i profesionalni razlozi (Coleman 1998). Stoga se američki znanstvenici usredotočuju na antropološke, pedagoške i akademske implikacije studiranja u inozemstvu, dok se u Europi više istražuje usvajanje jezika u tome kontekstu.

Opće je prihvaćen stav da studiranje u inozemstvu pojedincu donosi „velik kulturni kapital, poboljšane međunarodne odnose i dodatnu dimenziju iskustva studiranja“ (Byram i Feng 2006: 1). Očekuje se da će student na studijskome boravku izvan svoje zemlje steći bogato novo iskustvo jer se izdvaja iz svojega primarnoga kulturnoga okruženja i stječe iskustvo života u novoj kulturi, upoznaje nove prehrambene navike, običaje, obrazovni sustav i u konačnici, nov jezik. No tu pomalo banalnu tvrdnju opovrgava stvarnost. Naime, okolnosti studijskoga boravka u inozemstvu, osobito u današnje vrijeme masovnih programa razmjene, daleko su od „autentičnoga“ iskustva kulture (ako o tome uopće možemo govoriti u vrijeme globalizacije), a kako ćemo vidjeti, i jezika. Studenti na razmjeni što zbog okolnosti, što zbog vlastita izbora, često su posve izolirani od kulture i običaja zemlje u koju su došli studirati; žive pomalo getoizirani u studentskim domovima okruženi ostalim kolegama na razmjeni te često uopće nisu u kontaktu s izvornim govornicima i lokalnim stanovništvom. Komuniciraju najčešće s kolegama iste nacionalnosti ili s onima s kojima dijele zajednički (prvi) jezik, a najčešći im je zajednički jezik komunikacije, kao i nastave te ostalih studentskih aktivnosti, engleski. Osim navedene izolacije, istraživanja bilježe i druge negativne aspekte studiranja u inozemstvu. Tako Byram i Feng (2006) ističu psihološke probleme, kulturološki šok, a primijećen je i iznenađujuće čest problem seksualnoga zlostavljanja (Pellegrino Aveni 2005), što očekivano negativno utječe na cjelokupno iskustvo studijskoga boravka u drugoj zemlji i posljedično, na usvajanje jezika.

2. Učenje jezika u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu

Za primijenjenu lingvistiku i OVIJ učenje jezika u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu izrazito je bogato i kompleksno područje istraživanja i fenomen svakako vrijedan pozornosti. Prije svega, ono što nas kao jezične stručnjake može veseliti jest činjenica da se najčešće kao glavna motivacija za odlazak na studentsku razmjenu, ili barem među prva tri, spominje upravo učenje stranoga jezika (Coleman 1998: 82). U slučaju inojezičnoga hrvatskoga ne iznenađuje kada s tom motivacijom na studijski boravak u Hrvatsku dolaze inozemni kroatisti, ali velik broj studenata želi uz svoj studij intenzivno učiti hrvatski, iako to nije njihova struka i zato je potrebno posvetiti pažnju tomu kontekstu ovladavanja inojezičnim hrvatskim. Dugo se smatralo da su okruženost izvornim govornicima u kombinaciji s formalnim učenjem apsolutno najpovoljniji uvjeti za učenje stranoga jezika, zbog čega su brojni studenti odlazili u inozemstvo učiti jezik sigurni da će za vrijeme boravka u ciljanoj zemlji iskusiti novu kulturu i lako „upiti“ željeni jezik te postati njegovi tečni govornici. To se popularno uvjerenje tek nedavno počelo preispitivati i znanstveno istraživati. Naime, od šezdesetih godina prošloga stoljeća teorija OVIJ-a posvećuje sve više pozornosti usvajanju jezika u različitim kontekstima učenja, a kada je riječ o kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu, to se polje razvija tek kasnih devedesetih. Ta se istraživanja mogu podijeliti u dvije glavne struje: starija, koja se bavi usporedbom

napretka u određenim jezičnim vještinama u učenju na razmjeni i u domovini, te mlađa, identitetski usmjerena, koja istražuje percepciju samih studenata o utjecaju boravka u inozemstvu na napredovanje u jeziku. Iako prve studije jesu potvrdile uvjerenje o povoljnosti inozemnoga konteksta za usvajanje jezika, one su se oslanjale na testiranje standardiziranim testovima bez analize kvalitativnih pomaka u jezičnim vještinama i nisu uzimale u obzir ostale složene čimbenike kao što su jezični profil studenata, sam kontekst učenja u inozemstvu i sl. (Freed 1998: 35). No nešto kasnije, uzimajući u obzir posebnosti iskustva učenja jezika u inozemstvu, pojavila su se istraživanja koja opovrgavaju uvjerenje o apsolutnoj povoljnosti toga konteksta na proces usvajanja jezika. Freed (1995) te DuFon i Churchil (2006) u zbornicima o studijskome boravku u inozemstvu te Block (2007) u monografiji o povezanosti identiteta i inih jezika donose iscrpan pregled zaključaka dosadašnjih kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja, koji se mogu ovako sažeti: globalno gledajući, zapravo nema bitne razlike u napretku jezičnih vještina između učenja jezika u inozemstvu i intenzivnoga učenja u domovini. Treba istaknuti da zahvaljujući učestalim interakcijama s tekstovima u prirodnome okruženju te češćim komunikacijskim situacijama koje se ne mogu ostvariti u formalnu učioničkome kontekstu u domovini, studentima ponajprije poraste samopouzdanje u komunikaciji. Slijedom toga, raste sigurnost jezične uporabe, a najviše profitiraju izgovor i narativne vještine. Osim toga, bilježi se i učinkovitija uporaba jezika zbog napretka u diskurzivnoj i pragmatičkoj funkciji. No vrlo je velik broj istraživanja koja pokazuju da napredak studenata koji uče na studentskoj razmjeni nije puno veći u odnosu na njihove kolege koji intenzivno uče na matičnome fakultetu. Radi se o tome da se studenti koji su jezik učili u inozemstvu čine lingvistički kompetentnijima nego što zaista jesu, a kontekst učenja jezika u inozemstvu sam po sebi ne utječe na njihov napredak, nego intenzitet kontakata unutar toga konteksta, dok se kod već naprednih studenata nakon boravka u inozemstvu ne bilježi bitan pomak u jezičnim vještinama. Ono što su najranije komparativne studije donekle zanemarile jest da na usvajanje jezičnih vještina snažno utječu i individualne razlike (prethodno znanje, godine učenja, jezična biografija, motivacija, strah od jezika itd.), ali i brojni drugi (negativni) čimbenici, o kojima je nešto ranije bilo riječi. Ukratko, od studenata koji odlaze na studij u inozemstvo ponekad se nepravedno očekuje spektakularan pomak u jezičnoj, osobito pragmatičkoj i socio-lingvističkoj kompetenciji, no pokazalo se da ona i dalje nije potpuno nalik jezičnomu umijeću izvornoga govornika.

Predrasuda na kojoj se temelji sveukupno uvjerenje o povoljnosti učenja jezika u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu jest velika izloženost autentičnomu jezičnomu unosu. Kao što je ranije već spomenuto, u stvarnosti su studenti na razmjeni, čak i ako su uključeni u formalne programe učenja jezika, razmjerno slabo izloženi govoru izvornih govornika hrvatskoga. Prije svega, najčešće ih se grupira prema tome iz koje zemlje dolaze (tako ih se smješta u studijske grupe, studentske domove, studentske aktivnosti itd.) pa stoga komuniciraju uglavnom s kolegama sunarodnjacima ili ostalim kolegama na razmjeni, također neizvornim govornicima hrvatskoga.

Ako unutar skupine kolega s kojima se druže nemaju svi zajednički prvi jezik, najčešće posežu za engleskim. Vrlo malo jezične interakcije otpada na komunikaciju s domaćim studentima, no i ta interakcija uglavnom je na engleskome. Nadalje, ako i komuniciraju na hrvatskome, ponajprije u učioničkome kontekstu, jezični unos koji dobivaju jedni od drugih nije nužno pravilan i može uzrokovati okamenjivanje pogrešaka. Usto je čest slučaj da kad student počne komunicirati na hrvatskome, lokalno stanovništvo želi biti susretljivo pa odgovara na jeziku studenta ili na engleskome pa će studentu na razmjeni gotovo jedina prilika za komuniciranje na hrvatskome jeziku biti u učionici. Ta opažanja potvrđuju i kvalitativna istraživanja iskustava studenata na razmjeni, koja pokazuju da interakcija s izvornim govornicima nije tako intenzivna i česta kako se to očekuje te da „uronjenost“ u izvorno govorno okruženje koja se uzima zdravo za gotovo nije uvijek ostvarena (Freed 1998). Iz svega navedenoga vidljivo je da studenti na studijskome boravku u inozemstvu imaju dvije mogućnosti: ili ići linijom manjega otpora i prepustiti se globaliziranomu okruženju međunarodnih studenata ili svjesno ulagati znatne napore da dođu do željenoga jezičnoga unosa i prilike da komuniciraju na željenome jeziku, ali i „autentičnoga“ kulturnoga iskustva.

3. Identitet, jezik i studiranje u inozemstvu

U primijenjenoj lingvistici u posljednjih dvadesetak godina identitet se smatra jednim od ključnih konstrukta i kao takav zauzeo je vrlo važno mjesto u različitim kontekstima istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom (Block 2007). U novije se vrijeme identitet najčešće promatra iz perspektive društvenoga konstruktivizma: kao dinamičan proces uvijek nanovo diskurzivno konstruiran u jezičnoj uporabi. Analiza diskursa i etnografske kvalitativne metode posebice su ovdje korisne jer daju uvid u fragmentarnost i konstruiranost identiteta te pozicioniranje pojedinca unutar specifičnih situacija, za što studijski boravak u inozemstvu može biti školski primjer. Burck (2005) u svojoj studiji o višjejezičnosti pokazuje da dvojezični i višjejezični govornici razvijaju različite identitete i odnose prema jezicima koje govore i uče te da drukčije pozicioniraju sebe u odnosu na jezike koji govore. Naime, prvi jezik povezuje se s ekspresivnošću, drugi jezici načelno predstavljaju distancu, a ti stavovi međusobno su isprepleteni sa složenim identitetskim poimanjem sebe kao govornika. U sklopu učenja jezika na studijskome boravku u inozemstvu najistaknutija su tri područja istraživanja identiteta: (ne)mogućnost izražavanja slike o sebi na inome jeziku, pozicioniranje pojedinca kao učenika inoga jezika te naglašavanje nacionalnoga identiteta u inozemnome kontekstu.

Pellegrino Aveni (2005) piše o konstruiranju identiteta i pozicioniranju sebe i ostalih društvenih aktera za vrijeme učenja jezika u inozemstvu te na primjeru američkih studenata na studijskome boravku u Rusiji promatra načine na koje sudjeluju u spontanijem jezičnim interakcijama s izvornim govornicima. Kvalitativnom je metodom proniknula u niz psiholoških čimbenika koji utječu na spontanu jezičnu uporabu i u konačnici poimanje sebe u kontekstu učenja jezika u inozemstvu. Naime, zbog slabih

jezičnih vještina slika o sebi koju studenti predstavljaju u komunikaciji s izvornim govornicima ispostavlja se inferiornijom od one koju bi željeli prikazati ili bi mogli prikazati na svojem prvome jeziku. Kao rezultat, često odbijaju ili izbjegavaju interakciju na ciljanome jeziku kako bi održali i zaštitili idealnu sliku o sebi i izbjegli reduciranje svojih identiteta na stereotipne kategorije. To izbjegavanje jezične upotrebe u konačnici smanjuje prilike za učenje i napredovanje te čak može spriječiti studente u daljnjemu nastavku učenja. Osim toga, studenti često osjećaju da ih zbog nedovoljna poznavanja jezika i nemogućnosti da se izraze lokalno stanovništvo doživljava kao neinteligentne, bezlične i neduhovite ili na intelektualnoj razini djeteta.

Jedno od važnih identitetskih odlika jest pozicioniranje sebe kao učenika inoga jezika. Naime, pojedinac isprva i odlazi na studentsku razmjenu poimajući sebe primarno kao studenta, odnosno učenika jezika. U slučaju formalnoga učenja, on i jest upravo to, no zanimljivo je i da se uloga učenika ponavlja i izvan učionice, u kontekstu obitelji domaćina (eng. *host family*) ili u svakodnevnoj interakciji s izvornim govornicima (Block 2007). Članovi obitelji domaćina iznenađujuće često ispravljaju svoje goste studente, pozicionirajući se kao nastavnici, pokatkad inzistirajući na formi nauštrb značenja koje student želi prenijeti. To može biti ponižavajuće za studente i negativno utjecati na njihovo samopouzdanje pa će student izbjegavati daljnje komunikacijske situacije, što u konačnici može biti vrlo frustrirajuće. No s druge strane, ako se izvorni govornik pozicionira kao solidaran sa sugovornikom studentom, zbog neispravljanja pogrešaka može doći i do usvajanja jezičnih obrazaca koji nisu primjereni određenoj komunikacijskoj situaciji. To se može vidjeti na primjeru *tikanja* i *vikanja* u hrvatskome jeziku. Naime, sociolingvistička kompetencija podrazumijeva prikladno upotrebljavanje svih načina obraćanja (Grgić i sur. 2013; Gulešić Machata i Grgić 2015), ali studenti, najčešće zbog prijenosa iz svojega prvoga jezika, komunikacijski neprimjereni upotrebljavaju zamjenice *ti* i *Vi* u obraćanju. To izvornomu govorniku može biti simpatično i tada će se postaviti solidarno s govornikom ili se uvrijediti i tada će ga ispraviti. Ta situacija pokazuje koliko je kompleksan kontekst uronjenosti u izvorno jezično okruženje i koliko je svakodnevna komunikacija povezana s jezičnom pedagogijom.

Sva istraživanja u određenoj mjeri bilježe naglašavanje nacionalnoga identiteta tijekom studijskoga boravka u inozemstvu, a u situacijama kad je pojedinčeva slika o sebi ugrožena zbog nemogućnosti da se izrazi, nacionalni identitet je taj na koji će se osloniti i koji će isticati (Block 2007). To može biti osobito prisutno u programima s velikim brojem stranih studenata u istome okružju, kada ih se kategorizira prema zemlji iz koje dolaze, što dovodi do stvaranja izoliranih grupa jedne nacionalnosti koje komuniciraju uglavnom samo međusobno, a ne s izvornim govornicima, što je još jedan argument protiv tvrdnje o uronjenosti u autentičan kulturni i jezični kontekst na studijskome boravku u inozemstvu.

4. Posebnosti interkulture inojezične učionice

Budući da na intenzivnim tečajevima poput onih na *Croaticum* studenti izrazito puno vremena provode sa svojim ostalim kolegama na razmjeni te s njima komuniciraju na hrvatskome jeziku, treba istražiti i ulogu toga jezičnoga unosa. Jasno je da je jezična učionica sačinjena od studenata na razmjeni specifična. Budući da se u njoj susreću pojedinci s različitim kulturnim i jezičnim identitetima, važno je pristupati joj drukčije od uobičajene institucionalne jezične učionice. Ako smo usmjereni na sam proces ovladavanja jezikom i napredovanje u jezičnim vještinama, prvi jezik studenata može biti orijentir prema kojemu će se poučavati hrvatski s obzirom na sličnosti ili razlike između jezika (Gulešić 2004). No ako promatramo jezični unos i komunikacijsku situaciju, posebnosti učionice inojezičnoga hrvatskoga može vrlo dobro opisati i međukulturna pragmatika (Kecskes 2014), mlada disciplina koja istražuje kako se jezični sustav rabi u društvenoj interakciji među govornicima koji imaju različite prve jezike, komuniciraju na istome jeziku i obično predstavljaju različite kulture. Ona se bavi i interakcijom između izvornih i neizvornih govornika nekoga jezika te komunikacijom na nekome zajedničkome jeziku koji nikomu od sudionika nije prvi jezik, pa je u ovom slučaju inojezična učionica na *Croaticum* primjer međukulture, jer će se u takvoj učionici jezična interakcija, iako na hrvatskome, znatno razlikovati od jezične interakcije s izvornim govornicima.

Posljednji, ali vrlo važan čimbenik kojemu se mora obratiti pozornost pri proučavanju i poučavanju inojezičnoga hrvatskoga te izradi nastavnih materijala, a povezan je s kontekstom studiranja u inozemstvu, jesu jezične ideologije. To su sustavi apstraktnih i implicitnih uvjerenja o jeziku i jezičnome ponašanju koji utječu na govornikove odabire i interpretacije komunikacijske interakcije te tako oblikuju i utječu na gotovo sve vidove jezične upotrebe i jezičnoga obrazovanja. Od jezičnih ideologija zasigurno je najsnažnije ukorijenjena *ideologija standardnoga jezika* (Milroy i Milroy 1999, Milroy 2007), odnosno izdizanje jedne jezične varijante nad ostalima te uvjerenje da je nacionalni jezik jedini legitiman jezik sporazumijevanja neke jezične zajednice koji se mora pravilno rabiti. U slučaju inojezičnoga hrvatskoga to znači da je osim sa standardom studente nužno upoznati i s ostalim dijalektnim varijetetima te različitim jezičnim kodovima. Sociolingvisti ističu da nastavnici, iako dobronamjerno, u svojoj nastavi promiču jezične i ine ideologije stoga ih pozivaju na neprestano preispitivanje vlastita diskursa i načina na koji pristupaju kulturnim i jezičnim različitostima u nastavi (Hornberger i Lee McKay 2010). Sadržaj nastavnih materijala, budući da proizlazi iz jezičnih ideologija, također je u interkulturnoj učionici ideološki obilježen jer se oslanja na etnicitet, tj. nacionalnost, također društveni konstrukt. Na nastavi bilo kojega inoga jezika jedna od prvih leksičkih skupina koja se uči jesu etnici, a pri prvome predstavljanju studente se traži da se izjasne po nacionalnoj pripadnosti, po čemu ih se kasnije identificira i klasificira tijekom cijele nastave. Nastavnici ne bi smjeli zaboraviti da su standardni jezik, etnicitet i nacionalnost

društveni i politički konstrukti popraćeni razvojem određenih diskurzivnih praksi, ali i da raznolikost nije samo kvantitativno pobrojavanje pripadnika određene nacije ili govornika određenoga jezika. Kontekst učenja u inozemstvu obuhvaća vrlo brojne i raznolike dinamične identitete svojih sudionika, ali se ponekad jedino na nacionalnome inzistira. To dovodi do izolacije, stereotipizacije i ostalih negativnih faktora studiranja u inozemstvu o kojima je ranije bilo riječi.

5. Daljnja pitanja i nove istraživačke perspektive

Iako hrvatski pripada skupini tzv. malih jezika, zasigurno ima zavidnu tradiciju i praksu poučavanja i proučavanja kao inoga jezika, što potvrđuju brojni znanstveni i stručni radovi, savjetovanja, udžbenici, monografije te referentni okviri koji su mu posvećeni (vidjeti Jelaska i sur. 2005, Grgić i sur. 2013, Gulešić Machata i sur. 2015. itd.). Suvremene spoznaje OVII-a i jezične pedagogije naglašavaju da metode poučavanja, izrada nastavnih materijala i sama nastavna praksa najviše ovise o kontekstu poučavanja. Stoga proučavanje usvajanja jezika za studentskoga boravka u inozemstvu može olakšati jedan takav specifičan i složen kontekst i biti poticaj za daljnja istraživanja s naglaskom na inojezični hrvatski. Dubljim promišljanjem i uvidom u literaturu razvidno je da taj kontekst, suprotno popularnim očekivanjima, sam po sebi nema znatnije prednosti u odnosu na učenje jezika u domovini, ukoliko se ne stvore povoljni uvjeti za iskorištavanje svih prednosti koje autentično jezično okruženje ima u odnosu na učionički kontekst u domovini. Niz stranih istraživanja usredotočenih na napredovanje u jezičnim vještinama pokazuje da, iako učenje u inozemstvu ima potencijalno znatne prednosti, bez intenzivne komunikacije i samoinicijative napredak neće biti bolji u odnosu na intenzivno učenje jezika u domovini. Jedan od najvećih uzroka tomu je to što se studenti, kategorizirani i grupirani prema tome iz koje zemlje dolaze, druže samo sa svojim sunarodnjacima ili govornicima istoga jezika ili se u komunikaciji s kolegama služe engleskim te imaju vrlo ograničenu mogućnost kontakta s izvornim govornicima na ciljanome jeziku. Čini se da je potrebno doskočiti negativnim čimbenicima koji usporavaju usvajanje jezika u kontekstu studentskoga boravka u inozemstvu kao što su svojevrsna getoizacija studenata na razmjeni te njihov gubitak samopouzdanja zbog nemogućnosti izražavanja na ciljanome jeziku.

Budući da iskustvo boravka i studija u inozemstvu uključuje puno više čimbenika od jezika, te se kompleksnosti itekako moraju uzeti u obzir pri istraživanju i osobito u praksi poučavanja jezika. Za početak je dovoljna kritička procjena lektora i jezičnih pedagoga te njihova svijest o jezičnim i inim ideologijama, ali svakako je potrebno još istražiti taj složeni fenomen. S obzirom na broj studenata kroatistike u inozemstvu, dalo bi se istražiti kako studentski boravak u Hrvatskoj utječe na napredovanje u jeziku, ali i kako u međukulturnome kontekstu učionice inojezičnoga hrvatskoga olakšati proces i iskustvo učenja ne samo kroatistima i studentima na razmjeni nego i ostalim korisnicima inojezičnoga hrvatskoga – azilantima, emigrantima i jezičnim entuzijastima.

6. Literatura

- Block, D. (2007) *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Burck, C. (2005) *Multilingual Living. Explorations of Language and Subjectivity*, Palgrave Macmillan.
- Byram, M. i Feng A. (ur) (2006) *Living and Studying Abroad. Research Practice*, Multilingual Matters Ltd.
- Coleman, J. A. (1998) Language Learning and Study Abroad: the European Perspective, *Frontiers*, Vol. IV: 167–203.
- DuFon, M. A., Churchill, E. (2006) *Language Learners in Study Abroad Context*, Multilingual Matters Ltd.
- Freed, B. F. (1995) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Freed, B. F. (1998) An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting, *Frontiers*, Vol. IV: 31–60.
- Grgić, A, Gulešić Machata, M., i Nazalević Čučević, I. (ur.) (2013) *Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1*, Zagreb: FF Press.
- Gulešić Machata, M. i Grgić, A. (ur.) (2015) *Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2*, Zagreb: FF Press.
- Gulešić, M. (2004) Poučavanje hrvatskoga jezika kao stranoga i drugoga u homogenim i nehomogenim skupinama, u Stolac, D. Ivanetić, N., Pritchard, B. (ur.) *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*, Zagreb / Rijeka: HDPL: 167–175.
- Hornberger, N. H. i Lee McKay, S. (ur.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*, Multilingual Matters Ltd.
- Jelaska, Z. i sur. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kecskes, I. (2014) *Intercultural Pragmatics*, Oxford University Press.
- Milroy, J. (2007) The ideology of the standard language, u: Llamas, C., Mullany, L., Stockwell, P. (ur.) *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, London – New York: Routledge: 133–139.
- Milroy, J. i Milroy, L. (1999) *Authority in language. Investigating language prescription and standardisation* (3. izdanje), London – New York: Routledge.
- Pellegrino Aveni, V. (2005) *Study Abroad and Second Language Use. Constructing the Self*, Cambridge: Cambridge University Press.

Croatian as L2 in the Study Abroad Context

Studying abroad is viewed as a quintessential stage of the studying experience for every student today, whether it is motivated by mere curiosity, academic achievement, or linguistic gains. Globalisation and ever-expanding migration have made intercultural language classrooms the rule rather than the exception, which is also the case with L2 Croatian. Namely, an increasing number of study-abroad students come to Croatia via large exchange programs such as ERASMUS, where they also learn the Croatian language, most notably at *Croaticum* at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. The study abroad context is potentially a very rich phenomenon for inquiry in applied linguistics and second language acquisition research, which is still relatively underdeveloped. It is widely regarded that living abroad has an extremely beneficial influence on the process of language acquisition, and immersion in an authentic linguistic environment while studying abroad is taken for granted. However, when the study abroad context is compared to intensive learning at home, research to date shows that, apart from speaking, there is no significant improvement in other language skills (Freed 1995, DuFon and Churchill 2006, Block 2007). There are many reasons for this: such as the individual differences or the micro-and macro-contexts of language learning. Additionally, studying abroad, as a specific context of contact between cultures and languages, plays a significant role in how student construct identity their positioning in relation to other social actors. Consequently, these findings represent a useful addition to the already rich theory and practice of teaching Croatian as L2, which is why they could especially be useful for lecturers that interact with study abroad students on a daily basis.

Key words: Croatian as L2, study abroad context, intercultural classroom

Sanda Lucija Udier

Marica Čilaš Mikulić

Milvia Gulešić Machata

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

sludier@ffzg.hr

mcilas.mikulic@gmail.com

mgulesic@ffzg.hr

Razvijanje učeničke autonomije učenja u hrvatskome kao inome jeziku

Učenik je aktivan sudionik u vlastitome procesu učenja i kao takav treba snositi dio odgovornosti za postizanje ishoda učenja. U članku će biti riječi o tome kako se teorija učeničke autonomije može primijeniti u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. Razvijanje autonomije učenja važno je iz dva glavna razloga: jedan je što su učenici s višim stupnjem autonomije uspješniji u učenju i ostvaruju bolje rezultate, a drugi je što se većina programa po kojima se poučava hrvatski kao ini jezik odlikuje malom, često nedovoljnom količinom nastavnih sati i zbog toga je razvijanje učeničke autonomije, poticanje učenika da preuzmu što više odgovornosti za vlastito učenje te njihovo osamostaljivanje vrlo važno za svakoga lektora koji poučava hrvatski kao ini jezik. U članku su izneseni u praksi provjereni modeli razvijanja učeničke autonomije u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika s posebnim osvrtom na pojedine jezične vještine. Budući da se mogućnosti za razvijanje autonomije i samoregulacije povećavaju kako se povećava stupanj ovladanosti hrvatskim kao inim jezikom, pokazana je i progresija razvijanja stupnja autonomije s obzirom na stupanj ovladanosti hrvatskim jezikom.

Ključne riječi: učenička autonomija, hrvatski kao ini jezik, strategije razvijanja autonomije

0. Uvod: Motiv za bavljenje razvijanjem učeničke autonomije

M ože se pretpostaviti da ne postoji nastavnik koji se barem jedanput u poučavateljskoj praksi nije našao u situaciji da je svojem učeniku poželio reći: „Ne mogu to ja naučiti umjesto tebe.“ Situacija kad učenikovo ovladavanje nastavnim sadržajem nije proporcionalno trudu koji nastavnik ulaže u proces poučavanja univerzalna je i događa se svakomu nastavniku bez obzira na to koji nastavni predmet i(li) sadržaj poučava. Naime, bez obzira na to koliko su nastavnici obrazovani, struč-

ni, vješti,iskusni, kreativni i predani poslu, bez obzira na to kakve metode i pristupe primjenjuju te koliko i kako nastoje zadovoljiti potrebe svojih učenika¹, učenje nikad ne ovisi samo o kvaliteti poučavanja. Sam proces učenja uvijek se odvija u učenikovu umu te u velikoj mjeri ovisi o njemu i njegovim obilježjima (Dörnyei 2010).

Sve što vrijedi za poučavanje općenito, vrijedi i za poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika (HIJ-a) kojim se bave lektori i drugi nastavnici trudeći se strukturirati svoje nastavne aktivnosti tako da što više odgovaraju potrebama njihovih učenika. Međutim, čak i kad lektoru HIJ-a stoje na raspolaganju raznoliki resursi za poučavanje te velika satnica (dakako, puno je češća situacija da lektor ima na raspolaganju vrlo ograničene resurse i skromnu satnicu), organizirano i strukturirano poučavanje uvijek je ograničena trajanja te prestaje u onome trenutku kad završe jezični tečaj, ljetna škola, individualna nastava ili sveučilišni kolegij. Zbog toga je poželjno da nakon završetka strukturiranoga poučavanja učenik bude što osposobljeniji nastaviti učiti samostalno, izvan strukturiranoga sustava poučavanja i bez pomoći lektora. Zbog toga, kao i zbog činjenice utvrđene istraživanjima (Dörnyei 2001: 103) da su učenici s većom razinom samoregularnosti i autonomije, dakle oni koji znaju kako samostalno učiti, ujedno i uspješniji u učenju, osamostaljivanje učenika i razvijanje njihove autonomije od iznimne je važnosti za cijeli obrazovni proces. Uspjeh u ovladavanju HIJ-em može se očekivati samo ako učenici postignu zadovoljavajući stupanj autonomije u učenju.

1. Osnovni pojmovi u vezi s učeničkom autonomijom i srodnim procesima

Uz učeničku autonomiju usko je vezan i pojam samoregulacije učenja. *Samoregulacija* se definira kao skup kognitivnih, afektivnih i ponašajnih procesa specifičnih za određeni kontekst koji se upotrebljavaju ciklički da bi se postigli osobni ciljevi (Zimmerman 2000. prema Sorić 2014), a kad je riječ o *samoregulaciji učenja*, može se reći da su učenici samoregulirani u onome stupnju u kojemu su metakognitivno, motivacijski i ponašajno aktivni sudionici u vlastitome procesu učenja (Sorić 2014). Koncept samoregulacije služi opisivanju različitih komponenata uspješnoga učenja i povezivanju postignuća u učenju s osobom koja uči, njezinim ciljevima, motivacijom, voljom i emocijama. U definicijama samoregulacije ističe se kako učenik aktivno upravlja učenjem postavljajući vlastite ciljeve učenja i pokušavajući pratiti, regulirati i kontrolirati svoje učenje i obrazovna postignuća. Samoregulirano učenje podrazumijeva tri faze: 1) fazu prije samoga učenja, 2) fazu za vrijeme učenja i 3) fazu nakon učenja (Zimmerman 2000. prema Nikčević-Milković 2012). Prva faza obično uključuje planiranje i postavljanje ciljeva, druga samonadgledanje, a treća samorefleksiju pojedinca na vlastito učenje. Razvoj samoregulacije učenja kreće od stjecanja znanja preko korištenja znanja i internalizacije sve do adaptivne upotrebe znanja kojima je učenik ovladao.

Učenička autonomija užu je i manje obuhvatan koncept od koncepta samoregula-

¹ Termin učenik odnosi se na svaku osobu koja uči te obuhvaća i učenike odrasle dobi te studente.

cije učenja. Definira se kao sposobnost preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje (Holec 1981) i u tome će se značenju navoditi u ovome radu. Prema drugim definicijama autonomija se može odnositi na: 1) situacije kad učenici uče potpuno sami, 2) vještine koje se usvajaju kako bi se primijenilo samoregulirano učenje, 3) urođenu sposobnost samostalnoga učenja koja je suzbijana institucionalnim učenjem, 4) vježbanje učeničke odgovornosti za vlastito učenje i 5) pravo učenika da odlučuje kamo će biti usmjereno njegovo učenje (Benson i Voller 1997: 5–9). *Učenička autonomija* i *učenička nezavisnost* ponekad se smatraju sinonimima, a ponekad neznatno različitim pojmovima, pa tako *autonomija* znači da učenici uče sami, a *nezavisnost* da preuzimaju odgovornost za svoje učenje.

Teza koju su u osamdesetim godinama prošloga stoljeća zastupali ponajprije engleski profesor John Trim i Vijeće Europe (van Ek i Trim 1990) da moderno učenje jezika treba postaviti učenika u svoje središte te da treba biti antiautoritarno danas ima aksiomatsku vrijednost. Učenik se nalazi u središtu procesa poučavanja, što znači da se učenje više ne shvaća kao prenošenje znanja s učitelja na učenika (taj je koncept u hrvatskome jeziku otjelovljen u riječi *predavanje*), nego kao aktivna proizvodnja znanja. Naglasak se prenosi s metoda poučavanja na metode učenja te se mijenja raspodjela moći u procesu učenja i poučavanja. Učenik se više ne smatra predmetom poučavanja, nego aktivnim sudionikom učenja.

Učenička autonomija i učenička nezavisnost često su bile povezivane sa *samostalnim učenjem*, premda samostalno učenje često nema veze s autonomijom i nezavisnošću. Naime, upravo samostalno učenje iz ograničenih, nekritičkih i neraznovrsnih izvora učenicima može suziti perspektivu pa se događa da baš učenici koji su prisiljeni učiti sami bivaju skloniji direktivnim izvorima i načinima učenja. Osim toga, nema dokaza da postoji veza između samostalnoga učenja i autonomije, odnosno nezavisnosti u učenju. Za razvijanje autonomije učenja važni su poučavatelji koji primjenjuju metode i pristupe kojima se učenici aktivno uključuju u razvijanje vlastite autonomije i nezavisnosti. Autonomno učenje jezika povezano je s individualizacijom učenja, odnosno sa spoznajom da postoje određeni načini učenja koji najbolje odgovaraju mogućnostima i potrebama pojedinih učenika (Dörnyei 2010: 166).

2. Uloga nastavnika u razvijanju učeničke autonomije

U upravljanju procesom poučavanja učitelj ima upravljačku i instrukcijsku ulogu. Upravljačka uloga odnosi se na društvenu stranu poučavanja, odnosno na motivaciju učenika i nadzor nad njima, a instrukcijska je orijentirana na poučavateljske zadatke. Postoje učitelji koji nastoje prenijeti znanje i učitelji koji nastoje navesti učenike da interpretiraju znanje (Barnes 1992: 140). Učitelji koji prenose znanje (engl. *transmission teachers*) vjeruju u nastavne predmete i granice među njima, u sadržaj poučavanja, u standarde izvedbe i u objektivnu evaluaciju uspješnosti. Takvi učitelji obično postavljaju kriterije koje je učenicima vrlo teško zadovoljiti. Učitelji koji poučavanje shvaćaju kao prenošenje znanja skloni su provoditi stroge procedure, pozi-

vati se na autoritete (silabe i programe, objavljene nastavne materijale, priručnike, udžbenike...), postavljati se kao autoritet te držati učenike na distanci. Za razliku od njih učitelji koji interpretiraju (engl. *interpretation teachers*) vjeruju da je znanje zapravo sposobnost organizacije i interpretacije, da su učenici intrinzično motivirani za učenje i da prirodno teže istraživanju novih svjetova te da je uloga nastavnika uspostaviti dijalog u kojemu učenici preosmišljavaju postojeće znanje i stječu novo (Barnes 1992: 140). Učenici, dakle, puno znaju i svoje znanje trebaju stalno reinterpreirati. Učitelji koji poučavanje shvaćaju kao interpretaciju nastoje minimalizirati razlike u statusu između sebe i svojih učenika, a sebe shvaćaju kao izvor materijala i kao konzultanta, a ne kao autoritet. Oni sebe smatraju više pomagačima nego arbitrima, senzibilni su na potrebe svojih učenika, svjesni su njihovih individualnih razlika i nastoje ih naučiti da razviju svoje vlastite strategije učenja kako ne bi bili ovisni o svojim nastavnicima.

Ta dva oprečna shvaćanja naravi i uloge nastavnika, znanja, procesa učenja i učenika odražavaju se u literaturi o učeničkoj autonomiji. Kontrola i odgovornost za učenje u suvremenome se poučavanju premjestila s poučavatelja na učenika. Postoje različiti načini poučavanja, od onih jako direktivnih u kojima učenici ne donose nikakve odluke o svojem učenju do jako fleksibilnih u kojima oni uvelike sudjeluju u donošenju odluka o učenju. Stručnjaci koji podupiru ideju autonomnoga učenja obično se zauzimaju za fleksibilne načine poučavanja i skloni su tzv. interpretativnomu i fleksibilnomu načinu poučavanja. Takvi poučavatelji ne smatraju da je učenje proces mehaničkoga apsorbiranja činjenica, već da je to dinamičan proces reintrepretiranja i preslagivanja znanja. S obzirom na to oni puno rade na tome da svoje učenike nauče kako učiti te usklađivanje svojih nastojanja s njihovim potrebama i mogućnostima smatraju jako važnima.

S obzirom na intenzitet razvijanja samoregulacije učenja u učenika i njihove autonomije poučavatelji mogu imati ulogu pomagača, savjetnika ili resursa. Poučavatelj pomagač pruža podršku učenicima u učenju, brižan je i strpljiv, tolerantan, empatičan, otvoren te ne osuđuje učenike. Vlada sposobnošću i načinima kako motivirati svoje učenike te ih hrabri, raspršuje njihovu nesigurnost i stvara dijalog s njima. Podiže u učenika razinu osviještenosti o procesu učenja, pomaže im planirati i provoditi autonomno učenje, postavljati kratkoročne i dugoročne ciljeve, izraditi plan učenja, odabrati materijale za učenje i organizirati stimulativnu interakciju. On pomaže učenicima u samoprocjeni znanja te u stjecanju znanja i vještina, kao i u razvijanju strategija na temelju kojih mogu prepoznati svoj kognitivni stil i, s obzirom na to, kakve su strategije učenja za njih prikladne. Učitelj savjetnik djeluje slično kao učitelj pomagač, samo što je više od pomagača sposoban uputiti učenike na resurse i izvore te im dati savjete za samoregulirano i autonomno učenje te stvoriti još bolje uvjete za njegov razvitak (Voller 1997: 98–106). Dok su učitelj pomagač i učitelj savjetnik pogodni za organizirano i strukturirano učenje u obrazovnim skupinama koje se odvija u obrazovnim ustanovama, takozvani učitelj resurs prikladan je kad učenici uče sami.

Učiteljeva je uloga u razvijanju autonomnoga učenja takva da on s jedne strane

usklađuje poučavanje s učenicima i njihovim potrebama te im pruža pomoć u procesu učenja, a da s druge strane usklađuje poučavanje s vanjskim autoritetima (obrazovnim institucijama, propisanim programima, kurikulumima, nastavnim resursima i slično). Za razvijanje autonomnoga učenja najvažnije je razvijanje međuzavisnosti svih sudionika i čimbenika poučavanja.

Teorijske se postavke o autonomnome učenju u praksi obično realiziraju kao tri modela razvijanja učeničke autonomije: individualni model, grupni model i model zasnovan na projektima. Svim tim modelima cilj je razviti međuzavisnost svih čimbenika poučavanja. Zbog toga se silabi, nastavni planovi, nastavni sadržaji, nastavne aktivnosti i njihova implementacija te evaluacija poučavanja i učenja usklađuju među svim zainteresiranim stranama, prije svega učenicima, zatim poučavateljima, obrazovnim ustanovama i ustanovama državne uprave. Za sve je modele važna usmjerenost na postizanje obrazovnih postignuća, odnosno ishoda učenja.

Promoviranjem i razvijanjem autonomnoga i samoreguliranoga učenja nastaje proces u kojemu poučavatelji ne gube na važnosti premda se njihova uloga znatno mijenja. Oni učenicima pružaju izbor nastavnih materijala, predlažu i predstavljaju nastavne aktivnosti te više služe kao vodiči i organizatori nego kao učitelji u tradicionalnome smislu te riječi. Autonomno se učenje može uspješno provoditi samo kad su mu poučavatelji dorasli, a to se događa kad su oni istodobno poučavatelji, istraživači i učenici. Poučavatelji se trebaju konstantno preispitivati te istraživati svoje poučavateljske pristupe i postupke, trebaju pisati i analizirati svoje planove, pripreme, nastavne materijale i radne dnevničke, a jako je korisno i ako analiziraju vlastito i tuđe poučavanje. Samopromatranjem i samorefleksijom učitelji razvijaju sebe i svoje poučavanje te se na taj način smanjuje razlika između zamišljenoga, idealnoga, poučavanja i onoga koje se zaista provodi u stvarnosti.

Ponekad poučavateljima nije lako promijeniti svoju ulogu te iz uloge učitelja koji učenike opskrbljuje informacijama ući u ulogu savjetnika i upravitelja resursima za učenje (Little 1994: 85). Jednako tako nije lako ni prepustiti učenicima odluke u vezi s učenjem, kao i rješavanje problema – tim više što postoje situacije kada učenik zapravo ne želi autonomiju i skloniji je tradicionalnomu poučavanju na kakvo je naviknut u tradicionalnome školskome sustavu. Najvažnije je da poučavatelji budu svjesni svojih stavova i uvjerenja u vezi s autonomnim učenjem te da ih budu spremni modificirati. Osnovne su spoznaje da je učenje zapravo prostor interpretacije i da autonomni pristup učenju znači premještanje odgovornosti za učenje s poučavatelja na učenika, pri čemu je poučavanje zapravo proces usklađivanja poučavanja s učenicima, njihovim potrebama i zahtjevima. Tradicionalno poučavanje jezika podrazumijeva postavljanje ciljeva i određivanje sadržaja poučavanja, odabir nastavnih materijala, određivanje vremena, mjesta i hodograma poučavanja, odlučivanje o radnim zadacima, upravljanje interakcijom u razredu, provođenje aktivnosti, nadgledanje procesa učenja, praćenje nastave, zadavanje zadaća, prezentiranje vokabulara i gramatike, tumačenje jezičnih zakonitosti, odgovaranje na pitanja, ocjenjivanje, testiranje, motiviranje, nagrađivanje i kažnjavanje učenika. Za razliku od toga učitelj sa-

vjetnik nastojat će ponuditi rješenja pomoću kojih učenik može sam riješiti problem i postati uspješniji u učenju. Poučavanje kao savjetovanje podrazumijeva prikupljanje informacija o ciljevima, potrebama i željama učenika, pružanje informacija i njihovo tumačenje, predlaganje nastavnih materijala i drugih izvora, predlaganje organizacije nastave, predlaganje metodologije poučavanja, slušanje učenika i odgovaranje na njihova pitanja, pružanje interpretacije informacija, predlaganje vođenja evidencije o planiranim i realiziranim nastavnim aktivnostima, prezentiranje nastavnih materijala, analiziranje tehnika učenja, nuđenje alternativnih aktivnosti, predlaganje alata za samovrednovanje, davanje povratne informacije te širenje pozitivne energije i pružanje podrške učenicima (Voller 1997: 98–113). Učitelj savjetnik i učenik jezika imaju komplementarnu ulogu u procesu poučavanja, odnosno učenja.

3. Obilježja poučavatelja potrebna za razvijanje učeničke autonomije

Razvoj autonomije dio je procesa poučavanja jezika, ali i proces profesionalnoga razvoja. Postoje različiti načini kako se poučavatelji obrazuju da bi postali savjetnici. Vrlo su korisne hospitacije na kojima poučavatelji promatraju svoje kolege kako održavaju nastavu, kao što je korisno razmjenjivanje iskustava i stručne rasprave s kolegama. Korisno je i vlastito samoregulirano učenje stranoga jezika jer se time sam poučavatelj stavlja u ulogu učenika drugoga jezika. Učitelji se mogu koristiti kritičkom analizom svojih bilježaka o nastavi te na temelju te analize mogu sastaviti popis elemenata o kojima ubuduće trebaju voditi računa u poučavanju. Dobro je i ako se poučavatelji bave proučavanjem i istraživanjem mogućnosti razvijanja samoregulacije i autonomije učenja jer je to složeno područje u kojemu se nije dovoljno samo usavršavati, već ga treba ujedno aktivno istraživati.

Učitelj koji radi na razvijanju autonomije svojih učenika mora biti svjestan sebe kao učenika jezika. Treba, dakle, biti spreman na kritički osvrt na to što je on sam prilikom učenja sposoban obaviti autonomno, a što nije. Osobna iskustva u učenju stranoga jezika mogu biti vrlo različita, kao što način kako poučavatelj definira učenje može biti vrlo različit od toga kako ga definiraju učenici. Poučavatelj treba znati individualno procijeniti učenike i način kako nastavne aktivnosti utječu na njih, kao i odrediti koliko osobno iskustvo u učenju jezika utječe na njegovu poučavateljsku praksu. Za razvijanje učeničke autonomije važno je da poučavatelj ima povjerenja u kognitivne sposobnosti učenika, kao i da je uvjeren u njihovu sposobnost da postignu autonomiju u učenju. Učenike se ne može izravno poučiti da budu autonomni, ali se poučavatelj može postaviti kao da je svaki učenik na putu da postane autonoman u učenju te u skladu s tim djelovati na razvijanju vještina koje vode prema razvijanju učeničke autonomije. Poučavatelj treba željeti razviti samostalnost i autonomiju svojih učenika i raditi na tome. Zbog toga poučavatelj služi kao resurs predlažući aktivnosti i dajući prednost onima koje razvijaju učeničku autonomiju, no istodobno zadržava odgovornost za ishod poučavanja. Donosi odluke zajedno s učenicima i pomaže zajedničkoj evaluaciji nastojeći smanjiti ovisnost učenika o evaluaciji koju

provodi poučavatelj. Upravlja rizicima budući da mu je zadatak posredovati između individualnih preferencija svakoga učenika, nastalih s obzirom na interese, potrebe i kognitivne stilove, i načina rada koji odgovara cijeloj obrazovnoj skupini. Poučavatelj treba biti strpljiv jer se najčešće događa da su različiti učenici ovladali različitim razinama autonomije i zbog toga je vrlo teško pronaći način učinkovita upravljanja cijelom obrazovnom skupinom. Budući da je razvijanje učeničke autonomije složena i zahtjevna zadaća, da bi se ostvarila, vrlo je važna i podrška ostalih kolega nastavnika.

4. Sastavnice i razine razvijanja učeničke autonomije

Samoregulirano i autonomno učenje jesu procesi koji se trebaju početi razvijati kod učenika već u osnovnoj školi. Što je učenik kognitivno zreliji i iskusniji, trebao bi biti i svjesniji procesa učenja te kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja. S obzirom na pristup učenju obično se razlikuju dubinski, površinski i strateški pristup učenju (Lončarić 2014). Dubinski je pristup stvaralački, aktivan pristup, što znači da su učenici koji ga primjenjuju skloni samostalnu definiranju ciljeva učenja, otkrivanju boljih načina učenja, dubinsku razumijevanju sadržaja i duboko su zainteresirani za ono što uče. S obzirom na aktivan odnos prema učenju, oni su uspješniji učenici. Za razliku od njih učenici koji primjenjuju površinski pristup skloni su pasivnomu, reproduktivnomu učenju, nepovezanu memoriranju. Motivi za učenje često su im povezani sa strahom od neuspjeha te na njih izrazito utječe ocjena iz provjere znanja. Strateški pristup primjenjuju učenici koji imaju aktivan odnos prema učenju, koji svoje učenje organiziraju, upravljaju vremenom i prepoznaju ciljeve nastavnoga procesa. Taj pristup nije toliko stvaralački kao dubinski jer motivacija učenika još nije dovoljno intrinzična, svoje ciljeve definiraju u ovisnosti s vanjskom procjenom znanja. No, kako nastavna praksa pokazuje, i učenici koji primjenjuju dubinski i koji primjenjuju strateški pristup u učenju HIJ-a uspješniji su od onih koji imaju površinski pristup učenju.

Razvijanje autonomije najbolje se provodi za vrijeme nastave jezika i obuhvaća postavljanje dviju vrsta ciljeva: ciljeva koji se odnose na ovladavanje jezikom i ciljeva koji se odnose na reguliranje procesa učenja. Razvoj učeničke autonomije temelji se na dvome: (1) razvoju učenikova razumijevanja načela učenja jezika, odnosno na osvještavanju samoga procesa učenja jezika, i na osvještavanju osobitosti sebe kao učenika te (2) na osposobljavanju učenika u prepoznavanju različitih resursa za učenje HIJ-a i tehnika za korištenje tih resursa za razvijanje svake od jezičnih vještina (govorenje, čitanje, pisanje i slušanje).

Nunan (1997: 194–200) je prikazao razine postizanja i implementiranja učeničke autonomije. Prva se razina naziva *razinom osvještavanja* i u njoj učenici postaju svjesni glotodidaktičkih ciljeva i jezičnih sadržaja koje uče. Oni u toj fazi identificiraju strategije jer ih učitelj eksplicitno postavlja i podsjeća ih na njih. U toj fazi poučavatelj zadaje vježbe slušanja ili čitanja u kojima se eksplicitno navode načini učenja jezika, a učenici trebaju odabrati one koje žele primjenjivati i koje im najviše odgovara-

raju. U fazi osvještavanja, dakle, učitelj pomaže učeniku da osvijesti svoju motivaciju za učenje HIJ-a te da osvijesti kojemu tipu učenika jezika pripada. Učenik u toj fazi treba zaključiti koji mu stilovi učenja odgovaraju i osvijestiti kako se osjeća kada, primjerice, uči gramatiku, vokabular, kada govori, piše, sluša, čita te u ovladavanju koje jezične vještine ima veće, a u kojoj manje samopouzdanje, što bi trebao promijeniti radi učinkovitijega učenja pojedinih vještina i sl.

Druga je razina u izgradnji autonomije *razina uključenosti* učenika u odabir ciljeva i sadržaja učenja, nastavnih materijala i vrsta zadataka. Dakle, učeniku se nude pripremljeni materijali, ali mu se istodobno daje mogućnost izbora među njima prema interesima i potrebama, čime se učenik dodatno aktivira i povećava mu se osjećaj odgovornosti prema vlastitom učenju i mogućnost utjecanja na njega. Na primjer učenicima može biti ponuđeno da odaberu između dva paralelna zadatka sličnoga sadržaja (rad u paru: Odaberite deset suvremenih izuma koje biste dali ljudima prije 300 godina / Odaberite deset najvažnijih dostignuća ovoga stoljeća).

Treća se razina naziva *razinom intervencije* u kojoj su učenici uključeni u modifikaciju ciljeva programa za učenje. Oni prilagođavaju zadane zadatke sebi i svojim potrebama, na primjer nadograđuju postojeće nastavne materijale tako da više vode prema konkretnijim ciljevima koje su si učenici zadali. Procjenjujući korisnost nastavnih materijala, dobro je postavljati pitanja, na primjer: *Koliko je zadani zadatak relevantan za postavljene ciljeve? Kako ga možemo modificirati da bude relevantniji?*

Četvrta razina izgradnje učenikove autonomije naziva se *razinom kreacije*. Učenik postaje kreativan u pojedinim segmentima institucionalnoga nastavnoga procesa: može postavljati vlastite ciljeve učenja, sastavljati pojedine zadatke te stvarati tekstove, pisana ili usmena izlaganja kojima će ostvariti postavljene ciljeve. Na toj je razini učenik pripremljen za daljnje samostalno učenje. Na toj razini učenici sami, u grupama, pišu pitanja za razumijevanje teksta ili tvrdnje za koje treba utvrditi jesu li točne ili netočne (T–N tvrdnje), što im omogućuje da dubinski prorade tekst, i pretrađuju ili poboljšavaju postojeće zadatke. Učenici mogu proizvoditi vlastite nastavne materijale po postojećemu modelu ili na inovativan način.

Peta se faza naziva *fazom transcendencije* kada učenici izlaze iz učionice i uspostavljaju vezu između naučenoga gradiva i stvarnoga svijeta. Učenici tada postaju poučavatelji i istraživači. Takva učenička autonomija u punome značenju te sintagme prava je rijetkost. Učenici u toj fazi slušaju i zapisuju radijske i televizijske emisije, primjenjuju tehnike slušanja u pravim razgovorima i slično.

Iz prakse poučavanja HIJ-a poznato je da se kod nekih učenika neke od navedenih faza preklapaju te da se učenici razlikuju po tome koliko se zadržavaju na kojoj od tih razina. To ovisi i o tome uči li se HIJ u Hrvatskoj ili u zemlji u kojoj se on ne govori. Tako pojedini učenici HIJ-a koji ga uče u Hrvatskoj, ako su visoko motivirani, ako su u visokoj mjeri sposobni samoregulirano i autonomno učiti, vrlo brzo započinju istraživanje jezika izvan obrazovne ustanove i zapravo vrlo rano steknu petu fazu učeničke autonomije, fazu transcendencije. Takvi učenici često samostalno ovladaju HIJ-em u tolikoj mjeri da su sposobni „preskočiti“ cijelu razinu poučava-

nja. „Preskakanja“ se najčešće događaju na razinama B1 i B2 po ZEROJ-u. Činjenica da su učenici koji su sposobni „preskočiti“ stupanj upravo oni učenici koji su najbolje ovladali vještinom autonomnoga učenja potvrđuje tezu koja se sreće u radovima o osamostaljivanju učenika u procesu učenja da je samostalni učenik uspješniji učenik (Pennycook 1997: 37).

5. Aktivnosti za razvijanje učeničke autonomije

Otkako se promijenila nastavna paradigma u kojoj je ključnu ulogu imao nastavnik u onu u kojoj bitnu ulogu ima učenik, autonomno učenje, u kojem učenici prihvaćaju odgovornost za svoje učenje, uzima se kao poželjna pojava. Praksa pokazuje da se s time načelno slažu i nastavnici i učenici. No neka istraživanja pokazuju kako postoji diskrepancija između stavova učenika prema autonomnomu učenju i autonomnoga ponašanja (Chan, Spratt i Humphreys 2002). Budući da se učenička autonomija smatra nužnim uvjetom učinkovita učenja (npr. Brooks i Grundy 1988, Dam 1995, Dickinson 1987, 1992, Ellis i Sinclair 1989, Esch 1994. i Holec 1981. prema Chan, Spratt i Humphreys 2002), nju je svakako potrebno razvijati. Učenicima je potrebno dati praktične upute kako da uče i kako da postanu učinkovitiji učenici, odnosno aktivno uključeni u proces učenja. Neki autori predlažu kratke treninge autonomnoga učenja (McCarthy 1998) na kojima bi se osvještavao proces učenja i na kojima bi učitelj govorio o strategijama učenja te dao eksplicitne upute za samostalno učenje, a dostupni su i učenički priručnici za učenje o učenju jezika (npr. Ellis i Sinclair 1994) kojima se učenici koriste tijekom nastave jezika uz vodstvo nastavnika jezika². Učinkovitu učenju možda bi pomogla stroga struktura sata prema vještina, zatim barem jedanput tjedno konzultacije s nastavnikom, rad u centru u kojem učenici imaju samostalan pristup auditivnim, vizualnim i kompjutorskim materijalima te pristup jezičnomu laboratoriju (McCarthy 1998).

Učinkovitu učenju svakako mogu pomoći dodatne prijevodne vježbe, čitanje književnosti, debatne radionice, likovne, dramske, glazbene, radionice kreativnoga pisanja itd. Usto je važna terenska nastava i posjeti društvenim događanjima i sl. (ako se nastava izvodi u zemlji čiji se uči jezik). Uz to poučavatelj bi trebao uputiti učenike na to kako se koristiti rječnicima i pravopisima (tiskanim i internetskim izdanjima), jezičnim portalima i slično te ga uputiti na sve primjerene autentične

² Ellis i Sinclair (1994, 4. izdanje, 1. izdanje 1989) na 106 stranica upitnicima i zadacima vode učenike u osvještavanju procesa učenja i u osvještavanju njegove uloge kao aktivnoga čimbenika učenja, kao agensa. Upute su organizirane u dva dijela. U prvome dijelu ispituju se očekivanja od tečaja, motivacija za učenje, jesu li svjesni koji su tipovi učenika, kako organiziraju učenje jezika itd. A u drugome dijelu nalaze se upitnici, zadaci (s primjerima) i upute o strategijama svladavanja pojedinih vještina (proširivanje vokabulara, učenje gramatike, slušanje, govorenje, čitanje i pisanje). U poglavlju posvećenome svakoj od vještina pojavljuju se pitanja: 1. *Kako se osjećaš ...?* 2. *Što znaš ...?* 3. *Koliko ti dobro ide ...?* 4. *Što trebaš sljedeće napraviti?* 5. *Kako više voliš učiti/vježbati ...?* 6. *Trebaš li raditi na svojem samopouzdanju?* 7. *Kako organiziraš ...?*

materijale, na izvore.

Sve su to načini na koje se može učenike potaknuti na samostalno učenje. U nastavku slijede prijedlozi aktivnosti za razvijanje učeničke autonomije koje su provjerene s učenicima HIJ-a: (a) za razvijanje vještine pisanja, (b) za samostalno proširivanje vokabulara i (c) za razvijanje autonomije u ovladavanju gramatičkim strukturama. Popis aktivnosti uvijek je otvoren, što znači da se trajno dopunjava na temelju ideja i iskustva poučavatelja i učenika.

a) Aktivnosti za razvijanje učeničke autonomije glede vještine pisanja:

- samostalna izrada tematskih popisa koje učenici imaju pri ruci dok pišu pisane radove (popis konektora po vrstama, popis pravopisnih pravila hrvatskoga jezika, popis razlika između hrvatskoga pravopisa i pravopisa J1 učenika, popis za provjeravanje u kojemu se nalaze kritična mjesta koja treba posebno provjeriti – mjesto i redoslijed enklitika, razlikovanje pokaznih zamjenica *ovaj* i *taj*, nepisanje zareza ispred veznika *jer* i *koji*...)
- autokorekcija napisanoga teksta.

b) Aktivnosti za razvijanje učeničke autonomije samostalnim proširivanjem vokabulara:

- izrada vlastitih tematskih popisa riječi
- izrada tematskih mentalnih mapa
- izrada popisa frazema, poslovice i idiomatskih izraza
- zapisivanje kolokacija uz određenu riječ
- zapisivanje širega uporabnoga konteksta uz određenu riječ ili sintagmu
- provjera prefigiranih glagola u različitim kontekstima (u jezičnim korpusima, na internetu), zapisivanje konteksta ili dijela konteksta prefigiranih glagola
- proširivanje vokabulara koji se odnosi na područja zanimanja pojedinih učenika
- istraživanje razgovornoga jezika pomoću popularne glazbe
- istraživanje razgovornoga jezika i argotizama: samostalno služenje *Žargonautom*
- izrada malih dvojezičnih rječnika (hrvatski i J1 učenika) – npr. rječnik priloga za učenike početnike s primjerima (kontekstima)
- zapisivanje najčešćih odstupanja
- zapisivanje i provjeravanje odstupanja koja u vokabularu nastaju zbog negativnoga prijenosa (posebice za učenike kojima je J1 neki slavenski jezik)
- izrada rječnika lažnih prijatelja prevoditelja
- transkribiranje audiozapisa radijskih i televizijskih emisija
- osmišljavanje projekata koji uključuju izvorne govornike (anketiranje izvornih govornika o nekoj temi i sl.).

c) Aktivnosti za razvijanje učeničke autonomije u ovladavanju gramatičkim obrascima:

- izrada vlastitih gramatičkih pregleda:
 - izrada popisa gramatičkih oblika

- izrada popisa svršenih i nesvršenih glagola
- izrada popisa glagola određene prezentske vrste
- izrada popisa imenica *i*-vrste
- izrada popisa glagola s rekijama u određenome padežu (usp. popise u udžbenicima *Hrvatski za početnike 1* i *Razgovarajte s nama!*), itd.
- usporedba određene jezične strukture s ekvivalentnom strukturom u J1 (npr. iterativni kondicional – postoji u hrvatskome, ne postoji u nekim slavenskim jezicima, ali postoji u engleskome jeziku)
- zapisivanje najčešćih odstupanja
- zapisivanje i provjeravanje odstupanja koja nastaju zbog negativnoga prijenosa.

6. Suradničko učenje kao resurs za razvijanje učeničke autonomije

Resurs za razvijanje učeničke autonomije ne mora biti lektor, već to može biti drugi učenik. Budući da se učenici jako međusobno razlikuju po razini autonomije koju su postigli, korisno je da oni koji su postigli veću razinu autonomije rade u paru ili grupi s onima koji su postigli manju razinu autonomije u učenju HIJ-a. Lektorova je uloga poticanje i organiziranje suradničkoga učenja (engl. *cooperative learning*) u učionici i izvan nje. Naprimjer učenici pripremaju izlaganje s određenom temom u paru ili manjoj skupini. Tijekom suradničkoga učenja u učionici i izvan nje učenici HIJ-a koji nisu samostalni u učenju stječu sposobnost autonomnoga i samostalnoga učenja. Iako lektor nije prisutan pri suradničkome učenju izvan učionice, njegova je uloga vrlo važna jer mora usmjeravati i nadgledati proces učenja. Naprimjer, ako je riječ o izradi izlaganja u paru ili manjoj skupini, jako je važno da zajedno ne rade učenici koji su postigli nizak stupanj autonomije u učenju, već jedan učenik treba imati veću razinu samoreguliranoga i autonomnoga učenja kako bi učenici s manjom razinom samoregulacije i autonomije mogli napredovati uz njega i postajati autonomniji u učenju.

U nizu udžbenika *Razgovarajte s nama!* autorica Čilaš Mikulić, Gulešić Machata i Udier (za razine A2–B1, B1–B2, B2 i B2–C1) nalaze se brojni zadaci za suradničko učenje: naprimjer učenici trebaju u paru ili skupini istražiti što je Hrvatski sabor, kakva je njegova uloga, koliko u njemu ima muških, a koliko ženskih zastupnika i slično; trebaju u paru ili skupini osmisliti humanitarnu akciju, njezin cilj i izvedbu; ili naprimjer zajednički traže podatke o nekome hrvatskome znanstveniku i tako dalje. Rezultate rada u paru ili u manjim skupinama učenici prezentiraju pred svojom skupinom.

7. Suočavanje s neuspjehom u autonomnome i samoreguliranome učenju

Na kraju valja upozoriti i na poteškoće koje se mogu javiti u učenju općenito, pa i u učenju u kojemu je naglasak na autonomiji i samoreguliranosti. Ciljevi su vrlo važne komponente procesa autonomije i samoregulacije. Teorije samoregulacije obič-

no ističu dugotrajno stvaranje cilja. No bitno je u tome procesu da učenik uočava koji su manji ciljevi i nastoji ih ostvariti. U procesu ostvarenja cilja učenici se često suočavaju s preprekama koje ne mogu lako riješiti ili zbog toga što nemaju resurse za rješavanje toga problema ili zbog toga što se emocije pojavljuju kao ograničavajući čimbenik, stresor (Lončarić 2014). Kada se hrvatski jezik uči kao ini, većina neslavenskih učenika u početnome učenju ima poteškoća s konceptualnim razumijevanjem kategorija hrvatskoga jezika, a dio njih ima poteškoća vezanih uz strah od stranoga jezika, od novoga sadržaja, od neuspjeha i sl. Kod nekih je učenika situacija kompleksnija te se moraju suočiti s poteškoćama vezanima uz razumijevanje poučavanoga sadržaja, s poteškoćama vezanima uz negativne emocije koje se javljaju pri učenju, ali i uz pozitivne emocije vezane uz učenje hrvatskoga jezika. Takvu posebno kompleksnu situaciju katkad zamjećujemo kod nasljednih govornika hrvatskoga jezika kojima je hrvatski do polaska u školu bio prvi jezik (stoga su usvojili fonetski sustav hrvatskoga jezika, najčešće dijalektni, i vladaju bogatim vokabularom te se zbog toga osjećaju ugodno komunicirajući na hrvatskome jeziku), a tijekom institucionalnoga obrazovanja jezik sredine u kojoj žive postao je dominantan. Kod takvih govornika često ostaje snažna emotivna veza s hrvatskim jezikom i premda su dolaskom na tečaj hrvatskoga jezika načelno pristali na sustavno učenje i premda od nastavnika dobivaju upute za razvijanje autonomije u učenju, kao i individualnu pomoć, neki među njima nastavnikovo korigiranje njihova međujezika doživljavaju kao nasilan postupak jer izravno zadire u jezik na kojemu su prvi put progovorili i koji je dio njihova identiteta.³ Nastavnik koji radi s odraslim osobama i koji u svojem poučavanju nastoji razvijati autonomno i samoregulirano učenje svojih učenika treba biti svjestan da je to proces koji se neće uvijek razvijati zadovoljavajuće upravo i zbog netom opisanih suočavanja s neuspjehom. U literaturi se, među ostalima, izdvajaju četiri tipa suočavanja s poteškoćama pri učenju: reaktivno, anticipatorno, preventivno i proaktivno (Shwarzer 2000, prema Lončarić 2014). Prikaz tih tipova nadilazi okvire ovoga rada, no važno je istaknuti da je način suočavanja s neuspjehom u učenju bitan element samoreguliranoga učenja i u korelaciji je s ishodima učenja.

8. Zaključne napomene o razvijanju učeničke autonomije

Naučiti učenike kako učiti dužnost je svih poučavatelja, pa tako i onih koji poučavaju HIJ. Postizanje određenoga stupnja učeničke autonomije nužno je kao preduvjet da učenje jezika bude uspješno i ono se može postići različitim didaktičkim postup-

³ Opisane probleme sa suočavanjem s poteškoćama pri učenju HIJ-a najčešće zamjećujemo u nasljednih govornika hrvatskoga jezika zrele dobi. Izdvojile bismo primjer dvoje učenika HIJ-a na Croaticumu. Oni su izrazito komunikativne osobe, u pedesetim godinama, osjećaju veliku ljubav prema Hrvatskoj i hrvatskomu jeziku, ali bez obzira na to što su bili svjesni da „njihova gramatika nije dobra“, nakon negativnih rezultata iz gramatičkoga kolokvija bili su neugodno iznenađeni i reagirali su rečenicom: „Ali hrvatski je jezik na kojem sam rekao/rekla prve riječi. Ja hrvatski volim!“

cima. Postoji pet različitih razina autonomije (razina osvještavanja, razina uključenosti, razina intervencije, razina kreacije i faza transcendencije), a načini kako se autonomija može razvijati ovise o velikome broju osobnih, međuljudskih, didaktičkih, institucijskih i kulturnih čimbenika. Malo se poučavatelja može pohvaliti da je svoje učenike dovelo do najviše razine autonomije u učenju, međutim i ovladanost nižim razinama učeničke autonomije učenike dovodi do uspješnijega učenja. Razvijanje učeničke autonomije zahtijeva velik angažman svakoga poučavatelja. Postojeći nastavni materijali mogu se modificirati te se mogu osmisliti i izraditi novi nastavni materijali koji vode prema razvijanju učeničke autonomije. Povećavanjem učeničke autonomije lektor ne postaje suvišan, ali se njegova uloga mijenja i poprima savjetodavni karakter. Osposobljavanje učenika za osamostaljivanje u učenju dugotrajan je proces i traje toliko koliko traje i poučavanje. U skupinama koje se sastoje od učenika heterogenih prema prethodnome ukupnome općemu obrazovanju, prema iskustvu s učenjem inih jezika i prema iskustvu s nastavom u kojoj se razvija učenička autonomija, lektorov će se pristup razvijanju učeničke autonomije razlikovati i istodobno prilagođavati pojedinim učenicima i obrazovnoj skupini u cjelini. Učenici koji imaju više iskustva s učenjem inih jezika i koji su, učeći te jezike, dostigli višu razinu autonomije prenijet će svoja iskustva i na učenje HIJ-a. S obzirom na to da u istim skupinama nerijetko zajedno uče i učenici HIJ-a koji imaju manje iskustva s učenjem inih jezika ili to iskustvo nemaju, lektor treba poticati učenike na suradničko učenje u učionici i izvan nje. Suradničkim učenjem učenici HIJ-a koji nisu samostalni u učenju razvijaju sposobnost autonomnoga učenja te time povećavaju uspješnost svojega ovladavanja HIJ-em.

9. Literatura

- Barnes, D. (1992) *From communication to curriculum*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.
- Benson, P. i Voller, P. (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning*, London i New York: Longman.
- Chan, V., Spratt, M. i Humphreys, G. (2002) *Autonomous Language Learning: Hong Kong Tertiary Students' Attitudes and Behaviours*, Journal of Evaluation and Research in Education, Vol. XIV, No. 1, preuzeto 10. 12. 2015. s <http://multilingual-matters.net/erie/016/0001/erie0160001.pdf>
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M., Pasini, D. i Udier, S. L. (2015) *Hrvatski za početnike 1: udžbenik hrvatskog kao drugog i stranog jezika*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2008) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za više početnike + CD*, Zagreb: FF press.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2011) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za niži srednji stupanj + CD*, Zagreb: FF press.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2015) *Razgovarajte s nama!*

- Udžbenik hrvatskoga kao drugog i stranog jezika za razinu B2*, Zagreb: FF press.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2010) *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, New York – London: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group.
- Ellis, G. i Sinclair, B. (1994) *Learning to Learn English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D. (1994) *Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations*, u *Teaching modern languages*, A. Swarbrick (ur.), New York: Routledge.
- Lončarić, D. (2014) *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*, Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- McCarthy, Ciarán P. (1998) *Learner Autonomy on Summer Language Courses*. The Internet TESL Journal, Vol. IV, No. 7, <http://iteslj.org/> preuzeto s interneta 7. 12. 2015.
- Nikčević-Milković, A. (2012) *Samoregulacija učenja u području pisanja*, Doktorski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Nunan, D. (1997) Designing and adapting materials to encourage learner autonomy, u P. Benson i P. Voller (ur.). *Autonomy and Independence in Language Learning*, 192–203. London – New York: Longman.
- Pennycook, Alastair. (1997) Cultural alternatives and autonomy, u P. Benson i P. Voller (ur.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, 35–54, London – New York: Longman.
- Sorić, I. (2014) *Samoregulacija učenja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Udier, S. L. (2014) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razine B2–C1*, Zagreb: FF Press.
- van Ek, J. A. i Trim, J. L. M. (1990) *Threshold Level*. Council of Europe.
- Voller, P. (1997) Does the teacher have a role in autonomous language learning? u P. Benson i P. Voller (ur.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, 98–113, London – New York: Longman.

Development of learners' autonomy in Croatian as a foreign language

Learners are active participants in their own learning process and as such must bear part of the responsibility for the achievement of the outcomes of learning. For that reason, different aspects (cognitive, affective and behavioural) of self-regulated learning are under intensive research. Despite the fact that there is no single definition of self-regulated learning, most authors understand it as a “systematic process which includes setting up personal goals and directing one’s behaviour towards the achievement of those goals” (Lončarić 2014). The article will discuss how the theory of self-regulated learning (Sorić 2014, Lončarić 2014) and the learners’ autonomy can be applied in teaching Croatian as a foreign language. The development of self-regulated learning is important for two reasons: one is that learners with a higher degree of self-regulation are more successful in learning and achieve better results, and the other that the majority of programmes followed in teaching Croatian as a foreign language is characterized by a small, frequently insufficient number of classes, hence helping the learners become more independent, developing their autonomy, and encouraging them to assume more responsibility for their own learning is very important for any language instructor teaching Croatian as a foreign language. The article presents models, validated in practice, of developing the learners’ autonomy and self-regulated learning in teaching Croatian as a foreign language, with special emphasis on certain language skills. Progression in the development of the degree of self-regulation is shown with regard to the degree of command of the Croatian language, inasmuch as the possibilities for the development of autonomy and self-regulation increase with the increased degree of command of Croatian as a foreign language.

Key words: learner’s autonomy, Croatian as a foreign language, autonomy development strategies

Aida Vidan

Harvard University

avidan@fas.harvard.edu

Kulturološko-iskustveni pristup poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika

Članak razmatra metodologiju poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika (HIJ) uzimajući u obzir polemiku oko razvijanja gramatičke i diskurzivne sposobnosti pri učenju i usvajanju te zagovara funkcionalnu distribuciju gramatičkih jedinica kao njihovu sponu. U prvome dijelu iznose se glavne premise u svezi s prirodom jezičnoga znanja i ustanovljava se da su se raznorodni teoretski modeli u novije vrijeme približili preko komunikacijske dimenzije koja povezuje izravno učenje i neizravno usvajanje stranoga jezika. Ujedno se upozorava na potrebu za kulturnom kompetencijom koja se ostvaruje u neposrednim kontaktima s ciljanom kulturom, pa se zbog toga osmišljeno međudjelovanje i autentični unos pojavljuju među glavnim aktivnostima u poučavanju. Putem učenja jezika učenik gradi iskustvo življenja u ciljanoj kulturi te se stoga teži oblikovanju zadataka koji su slični komunikacijskim procesima izvan učionice. Te teoretske postavke odredile su metodologiju udžbenika koji služi kao predložak u drugome dijelu članka. Hrvatski se zbog svoje gramatičke složenosti uzima kao primjer jezika na kojemu se može ispitati prednost korištenja kulturnih sadržaja i iskustvenoga pristupa u poticanju komunikacijskih sposobnosti učenika i/ili usvajatelja.

Ključne riječi: komunikacijsko poučavanje, gramatička/diskurzivna sposobnost, iskustveno učenje, kulturna kompetencija

1. Uvod

Tijekom posljednjih dvaju desetljeća metodologija poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika (HIJ) razvila se iz relativno zapostavljena područja u pluralistički orijentiranu znanost koja je pridonijela osmišljavanju novih nastavnih sredstava te bitno utjecala na dinamiku odnosa između učenika i nastavnika. Svrha je ovoga članka dodatno poticanje dijaloga na temu približavanja hrvatskoga potrebama globalne studentske populacije sa širokim rasponom interesa te, s druge strane, usklađivanje zahtjeva koje pred nastavnika postavljaju gramatičke strukture. U prvome dijelu članka se usredotočuje na teoretska pitanja koja su razmatrana pri odabiru metodologije

za pisanje udžbenika koji je u drugome dijelu članka poslužio kao predložak za diskusiju funkcionalne distribucije gramatičkih jedinica. Hrvatski se zbog svoje gramatičke složenosti uzima kao primjer jezika na kojemu se može raščlaniti odnos između izravnoga i neizravnoga poučavanja te ispitati prednost korištenja kulturnih sadržaja i iskustvenoga pristupa u ostvarivanju komunikacijskih sposobnosti. Nadalje, u situaciji u kojoj proizvodnja nastavnih materijala često nije u suglasju s potrebama, članak predlaže teme koje bi trebale biti uzete u obzir prilikom oblikovanja novih materijala.

2. Prijenos podataka ⇨ ili komunikacija ⇄

Rana istraživanja usvajanja stranih jezika oslanjala su se na koncepte izvedene iz behaviorističko-strukturalnih teorija koje su, među ostalim, poučavanje stranih jezika reducirale na prijenos podataka. Inič se jezik poimao idealizirano te se zanemarivala činjenica da je svaki jezik u stvarnosti mnogoslojan i da u njemu postoje različiti uporabni registri i stilovi (Fishman 1972, Kramsch 1998, Silić 2006, Udier 2010). Takva situacija rezultirala je nizom novih teorija (u posljednjih 50 godina više od 60) (Jelaska 2005: 97), a realno je očekivati da će se trend nastaviti. Ta se bogata teoretska podloga može raščlanjivati i povezivati na različite načine. U brojnim recentnim tekstovima dvojba između eksplicitnoga i implicitnoga znanja (Loewen 2015; VanPatten i Williams 2015; Ellis i Shintani 2014) te njihovih mogućih dodirnih točaka, kao i problem primjene spoznaja iz toga područja na poučavanje stranih jezika ostaju nerazriješeni. Pritom je moguće primijetiti da korijeni starijega, vrlo utjecajna modela kao što je nadglednički S. Krashena (*Monitor Theory*) iz 1970-ih sežu u nekim elementima do Noama Chomskoga (VanPatten i Williams 2015: 24), a zajedničko im je gledište da je jezik ljudima urođen i da ga je stoga nemoguće naučiti izravnim putem. Za razliku od toga modela, akulturacijska teorija J. Schumannova iz istoga razdoblja (*Acculturation Theory*) oslanja se na premise Leva Vygotskoga koji je držao da do učenja dolazi kada nastavnik putem međudjelovanja, koje podrazumijeva uspostavljanje zone proksimalnoga razvoja, osposobi učenika za suradničko obavljanje zadatka (Ellis i Shintani 2014: 14–15). Iako ta osnovna dihotomija u poimanju prirode jezičnoga znanja, poglavito onoga koje se dostiže u okviru učionice, stoji i dalje u prvome planu, razvidno je da je unatoč mnogobrojnosti i raznorodnosti teorija došlo do približavanja određenih gledišta. Primjerice, Krashenova hipoteza o unosu kod J2 modificirana je, te u obzir uzima da je usvajanje jezika barem dijelom osviješteni proces (Ellis i Shintani 2014: 10). Nadalje, Loewen (2015: 19) ističe da je u smislu poučavanja komunikacijskih sposobnosti donedavno prvenstvo imala lingvistička komponenta, međutim sociolingvistička sposobnost postupno dobiva na važnosti. Kod većine novijih pristupa (VanPatten i Williams 2015; Loewen 2015) upravo se komunikacija ističe kao objedinjavajuća kategorija koja je nužna u povezivanju deklarativnoga i proceduralnoga znanja. Naime, kao što se često tvrdi, relativno je jednostavno prenijeti eksplicitno znanje unutar učionice, no za komunikaciju nužno je znanje jezika koje se usvaja ne-

izravnim putem i u suštini je automatizirano. Istraživanja pokazuju da kod odraslih učenika izravno poučavanje, odnosno fokus na gramatičkim strukturama, pomaže u procesu razvijanja implicitnoga znanja potrebnoga pri komunikaciji, pa se preporučuje kombinirani pristup (Loewen 2015:34). Stoga je presudno uvođenje u učionicu onoga tipa poučavanja koje će pridonijeti komunikacijskim sposobnostima, a kao osnovne aktivnosti preporučuju se osmišljeno međudjelovanje (*meaningful interaction*) te autentični unos (*authentic input*) (Loewen 2015: 39, 41).

Samo komunikacijsko poučavanje (*Communicative Language Teaching*) širok je pojam, a zasniva se na teorijama Bronislawa Malinowskoga i Johna Firtha, kao i Della Hymesa koji je upozorio na pedagošku hermetičnost pristupa Noama Chomskoga i zauzimo se za to da početna točka budu konkretno društvo i kultura. U osnovi taj pristup ističe sposobnost učenika da stvara nove jezične jedinice i komunicira putem njih. Hymesova teorija temelji se na suodnosu jezika i komunikacije i uvodi termin komunikacijske sposobnosti (*communicative competence*) (Richards & Rodgers 2010:159). Velik su doprinos tomu području dali Michael Canale i Merrill Swain koji upućuju na četiri dimenzije komunikacijske sposobnosti: gramatičko-leksičku, društveno-jezičnu, diskurzivnu i strategijsku (Richards & Rodgers 2010:160). Komunikacijsko poučavanje može se shvatiti i kao podkategorija sveobuhvatnije teorije iskustvenoga učenja koju je definirao David A. Kolb (1984), koji se pak nadovezuje na Johna Deweyja i njegovu tezu o povezanosti obrazovanja i prakse još 1930-ih godina. Kolb razlikuje četiri elementa iskustvenoga učenja koji se pojavljuju u cikličnome suodnosu: konkretno iskustvo, refleksivnu opservaciju, apstraktnu konceptualizaciju i aktivno eksperimentiranje (Kolb 1984: 14). Utjecaj iskustvenoga modela vidljiv je u radovima mnogih drugih jezičnih metodologa kao što su David Nunan (1992) i Claire Kramsch (1998), koji su pak u prvi plan stavili pitanja suradnje i uklapanja kulturnih sadržaja u proces ovladavanja jezikom.

Zbog gramatičke kompleksnosti hrvatskoga jezika gramatičko-prijevodna metoda suvereno je vladala nastavom stranih jezika mnogo duže nego što je to bilo opravdano, posebice imajući u vidu raznolikost metoda koje su izašle nakon Chomskyjevih revolucionarnih promjena, pa čak i onih koje su zasnovane na spoznajama sociolingvističke škole 1970-ih godina. Udžbenici hrvatskoga za inojezične učenike odražavali su tu situaciju i tek u posljednjih desetak godina objavljeno ih je nekoliko koji počivaju na drukčijemu tipu pristupa (Jelaska i sur. 2005, Aleksovski 2008, Medved Krajnović 2010, Ban i Matovac 2012). S druge strane, generacije studenata rođenih nakon 1990-ih godina postaju sve aktivnijim sudionicima u kreiranju nastavnoga programa na ciljanim tečajevima i kolegijima stranih jezika, pa i hrvatskoga. Dok su tradicionalni modeli učenja inoga jezika studente poimali kao „primatelje” ponuđenih znanja koji slijede zadani program i sudjeluju samo kada su prozvani, u novim modelima studenti svestrano pridonose procesu učenja odabirom prikladne građe, poticanjem diskusije i stvaranjem svojega „inojezičnoga ja,” a sam tečaj poimaju kao

suradnički pothvat. Kod ranijih generacija strani jezik i ina kultura bili su geografski udaljeni i time uistinu „strani,” međutim nove tehnologije i aplikacije dovode drugu kulturu i jezik u učenikovu neposrednu audio-vizualnu sferu. Tzv. *net-geners* (ili generacija Z) odrasla je u ozračju praktična iskustvenoga tipa učenja u kojemu se pasivno usvajanje gradiva smatra minimumom učenikova doprinosa nastavi. Uvođenje raznovrsnih elektroničkih sadržaja (*Google maps, Skype, YouTube*, elektroničkih rječnika i datoteka, društvenih medija, blogova, glazbe i filmova) u učionicu bitno je promijenilo proces ovladavanja inim jezikom, a autentični unos ujedno je postao pravilo. Nadalje, poučavanje sve više uvažava učenikove specifične interese i njegove potrebe u cilnoj kulturi, poglavito na naprednijim razinama budući da upravo takvi interesi pružaju dodatnu motivaciju za ovladavanje jezikom (Kramsch 1998, Aleksovski 2008, Grgić 2010, Jackson 2014, Ohashi 2013, Moeller i Osborn 2014). Važna su pitanja u takvoj situaciji funkcionalnost nastavnih materijala koji povezuju jezičnu i kulturnu dimenziju, ravnoteža između osmišljena međudjelovanja i fokusa na formu u nastavi (koje je tim izazovnije što je jezik gramatički složeniji), te razvijanje aktivnosti koje će otvoriti mogućnost kombinacije izravnoga i neizravnoga učenja jezika.

3. Funkcionalna organizacija gradiva kao prvi korak ka komunikaciji

Kad je riječ o jezicima sa složenom gramatičkom strukturom kao što je hrvatski, neizbježno je pitanje odnosa gramatičkih sadržaja i razvijanja razgovornih sposobnosti. Iako se te dvije kategorije u metodološkim analizama često postavljaju na suprotne strane jer podrazumijevaju dva različita tipa poučavanja, izravno i neizravno, kao što je prethodno spomenuto, istraživanja upućuju na potrebu razrade sustava u kojemu se one dopunjuju i djelotvornom spregom pomažu učeniku u učenju stranoga jezika. Canale i Swain (1980) odavno su potaknuli kompleksnu polemiku treba li gramatička ili pak sociolingvistička komponenta imati prvenstvo u komunikacijskome tipu poučavanja, a nove teorije mahom i dalje raspravljaju o tome problemu (VanPatten i Williams, 2015). Autori drže da su ti elementi jednako važni naglašavajući da na nižim stupnjevima gradivo iz gramatike obično biva zastupljenije jer učenik zbog razine poznavanja jezika i nije u stanju ostvariti složenu komunikaciju. Međutim, ujedno daju prijedlog da se, kada god je to moguće, poučavanje gramatičkih struktura kombinira s učenikovim specifičnim komunikacijskim potrebama (Canale i Swain 1980: 18). Ukratko, zastupaju integrativnu teoriju i putem koncepta komunikacijske sposobnosti predlažu sintezu gramatičkih pravila s praktičnim znanjem korištenja jezika u društvenome kontekstu i s poznavanjem diskurzivnih principa (Canale i Swain 1980:20). Postoji stanovište da funkcionalna organizacija gradiva podrazumijeva njegovu gramatičku neorganiziranost, međutim Canale i Swain drže da učenik jednostavno ne može posvetiti pozornost komuniciranju prije nego što savlada barem neke od gramatičkih konstrukcija (Canale i Swain 1980: 24).

Sličan stav kod nas ima Zrinka Jelaska i grupa autora čiji su radovi okupljeni u

znanstvenoj knjizi *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (2005). U svojem članku naslovljenome „Padežni sustav hrvatskoga“ Jelaska primjerice predlaže „predstavljanje imenske sklonidbe padežnim nastavcima za svaki padež umjesto prema vrsti sklonidbe ili rodu“ i tvrdi da se imenički padežni sustav na takav način čini mnogo jednostavnijim (Jelaska i sur. 2005: 149). Pritom pokazuje kako se različnice vezane uz pojedini padež predstavljene drukčijim slijedom uče lakše, a dodatna se prednost dobiva razumijevanjem dubljih struktura i njihovom funkcijom. Naime, Jelaska polazi od premise da se znanje nekoga jezika ne sastoji isključivo od poznavanja riječi već i od poznavanja njihovih odnosa (Jelaska i sur. 2005: 141), što je važan korak u gradnji komunikacijskih sposobnosti. Na Jelaskin se stav dovezuje i Gordana Hržica koja tvrdi da se načelo organizacije građe u deskriptivnim gramatikama prenosi u udžbenike hrvatskoga kao inoga jezika bez razmatranja funkcionalnoga aspekta (Hržica u Jelaska i sur. 2005: 233). Slične poglede imaju Udier, Gulešić Machata i Čilaš Mikulić (2006) koje ističu da je gramatički pristup u poučavanju hrvatskoga neizbježan, no ujedno da podjednaku pozornost treba dati i semantičkomu segmentu.

Sa sigurnošću se može ustvrditi da je u poučavanju hrvatskoga gramatički segment donedavno imao znatno veću važnost nego komunikacijski, a ta se situacija odražava i u nekim postojećim udžbenicima koje nećemo pojedinačno analizirati na ovome mjestu budući da je ta tema obrađena u nizu drugih članaka (Cvikić 2005:219, Korljan 2010, Ban i Matovac 2012). Kao jedan od prvih koraka Jelaska i Cvikić predlažu niz pedagoških preinaka, među ostalim shemu NAGDLIV (nominativ, akuza-tiv, genitiv, dativ/lokativ, instrumental, vokativ) kao funkcionalni obrazac koji ne samo da koristi jednake nastavke u pojedinim padežima kao pomoć u sistematizaciji, već u obzir uzima i ulogu pojedinoga padeža i njegovu učestalost. Nadalje, autorice preispituju potrebu da se prvo uvede muški rod budući da je morfološka složenost sklonidbe u tome dijelu najizraženija. Ujedno upozoravaju na stanovite teškoće pri isključivanju, čak i privremenome, pojedinih rodova zbog ograničavanja vokabulara. Za razliku od njih, Udier, Gulešić Machata i Čilaš Mikulić (2006) predlažu obrazac NALDIGV smatrajući da genitiv kao funkcionalno najkompleksniji padež s velikom značenjskom raslojenošću mora doći na kraju kada su učenici već ovladali najvećim dijelom oblika.

4. Elementi kulturološko-iskustvenoga pristupa na primjeru jednoga udžbenika

Slična metodološka razmišljanja poslužila su kao vodilja u stvaranju hrvatskoga (pa i bosanskoga i srpskoga) jezičnoga programa na Sveučilištu Harvard. Tijekom 1990-ih na Odsjeku za slavenske jezike i književnosti korišteni su udžbenici za ruski jezik koji su slijedili funkcionalni princip i padeže uvodili po obrascu NAGDLI. Na temelju vlastitih istraživanja Ronelle Alexander (University of California, Berkeley) razradila je takav pristup za padeže u hrvatskome, bosanskome i srpskome te ga

primijenila u svojem jezicnome priručniku *Bosanski, hrvatski, srpski, gramatika sa sociolingvističkim komentarom* (Bosnian, Croatian, Serbian, a Grammar With Sociolinguistic Commentary, 2006.) Istovremeno u suradnji s Ellen Elias-Bursać izdaje popratni udžbenik koji slijedi ista načela. Nedugo zatim pojavljuje se i udžbenik *Hrvatski za početnike* (Beginner's Croatian, 2009) nešto skromnijih razmjera, ali s izrazitijom komunikacijskom dimenzijom koji su u suradnji napisali autorica ovoga teksta i Robert Niebuhr. U predstojećemu dijelu članka pozabavit ćemo se metodološkim razmatranjima koja su bila presudna u oblikovanju potonjega udžbenika, poglavito pitanjem sklonidbe u odnosu na funkcionalnost i razvijanje razgovornih sposobnosti učenika.

Udžbenik se sastoji od petnaest narativno povezanih lekcija (sa zvučnim zapisima) u kojima tri lika, dva momka iz Hrvatske i mlada Amerikanka, razgovaraju o raznim aspektima življenja u Hrvatskoj, te se suočavaju s nizom praktičnih izazova. U skladu s komunikacijskim pristupom, svaka lekcija sastoji se od dijaloga s pragmatičnom dimenzijom, rječnika, korisnih izraza, gramatičkoga dijela i vježbi. Teme oko kojih su organizirani dijalozi stvaraju podlogu za osmišljeno međudjelovanje sudionika na tečaju jer se lako uigravaju i potiču na oblikovanje razgovornih situacija u učionici. Komunikacijski obrazac pridonosi lakšem pamćenju gramatičkih struktura i leksika te postupnom pounutrivaju gradiva, što je provjereno u procesu stvaranja udžbenika kao i u njegovoj primjeni. Sam narativ smješten je u hrvatski geografski prostor da bi se čak i na početnoj razini omogućilo upoznavanje sa specifičnostima života u zemlji, a njezine kulturne karakteristike približile učeniku. Na uzorku studentske populacije koja je upotrebljavala udžbenik ustanovljeno je da su nakon završene prve godine komunikacijska razina i vladanje gramatičkim strukturama dovoljno visoki da sudionicima koji su završili početni tečaj omogućuju uključivanje u ciljanu kulturu boravkom u njoj (radom, istraživanjem, naprednim jezičnim tečajevima) ili korištenje autentičnih materijala koji su im u velikoj mjeri razumljivi. Budući da je riječ o početnome udžbeniku, velika važnost pridana je gramatici koja je usklađena s razvijanjem razgovornih sposobnosti učenika. Premda je gramatika sveobuhvatna u smislu da uključuje osnove svih jezičnih kategorija, vodilo se računa o načelu postupnosti kao i činjenici da učenik u danome trenutku može ovladati samo određenom količinom građe. Nastojalo se složeni gramatički sadržaj razraditi iz perspektive stranoga govornika te uravnotežiti odnos između jezikoslovnih i metodoloških zahtjeva. U odabiru leksika, poglavito glagola, razmatrale su se čestotnost i tipologija, načela koja preporučuje Gordana Hržica („Padežni sustav u priručnicima za strance,” u Jelaska i sur. 2005: 236).

Kao što je već spomenuto, prvo se uvodi nominativ s time da se daje potpuna rodna imenička, pridjevska i zamjenička razrada, ali samo u jednini. Ujedno se iz sociolingvističkih pobuda naznačuju neki osnovni oblici u vokativu. Tek iduća lekcija razrađuje množinske oblike, a treća pridjevske specifičnosti uključujući glasovne promjene, kratke i duge oblike, te nepostojano *a*. Potom slijedi akuzativ koji po čestot-

nosti stoji odmah iza nominativa i ima najmanji broj potkategorija (Jelaska i Cvikić u Jelaska i sur. 2005: 335). Unutar njega razlikuju se žive i nežive imenice muškoga roda te obrađuju nastavci za srednji i ženski rod. Od akuzativa se prelazi na genitiv, zato što je jedan dio paradigme već obrađen unutar akuzativa. Potom slijede dativ i lokativ koji se, iako funkcionalno različiti, podudaraju u nastavcima, a završno se obrađuje instrumental. Kao što ističu Jelaska i suradnici, takav pristup odstranjuje zbrku koja nerijetko nastane istodobnim uvođenjem svih padeža prema vrstama riječi. Pri svakome koraku ima se u vidu funkcionalnost i potiču se razgovorne sposobnosti jer se pojedini padeži umrežavaju s pripadajućim glagolima i prijedlozima. Iako su neke semantičke kategorije, poput vremena i mjesta, takvim pristupom razlomljene na nekoliko padeža, učenici obično ne nalaze takvu raspodjelu problematičnom (Udier, Gulešić Machata, Čilaš Mikulić, 2006), tim više ako se po obradi svih padeža takve dubinske strukture dodatno sistematiziraju. Umjesto pamćenja sklonidbe prema obrascima kojima se poučavaju izvorni govornici (karakteristično za starije metode), učeniku se nastoje pružiti alatke kojima će se svrhovitije koristiti. Na satu se dodatno nastoji proširivati vokabular umrežavanjem srodnih riječi, izdvajanjem korijena, te upućivanjem na morfološku funkcionalnost.

Predloženi slijed uvođenja padeža omogućava bezbrojne diskurzivne mogućnosti i aktivnosti za osmišljeno međudjelovanje sudionika na tečaju: nakon obrade nominativa učenik se umije predstaviti, identificirati i jednostavno opisati neke predmete. Nakon akuzativa sposoban je govoriti o vlasništvu (*imati*), željama i potrebama (*željati*, *voljeti*, *htjeti*, *kupiti*, *preporučiti*), percepciji i spoznaji (*vidjeti*, *čuti*, *znati*), fiziološkim potrebama (*jesti*, *piti*) te koristiti osnovne glagole kretanja kao i imena dana u tjednu. Genitiv dodatno proširuje izražavanje vlasništva, ali je nuždan i kod brojeva, vremenskih izraza i datuma te korištenja boje u opisima. Niz znanstvenika upućuje na činjenicu da padeži predstavljeni padežnim pitanjima ne pomažu strancima jer ih ne razumiju (Hržica u Jelaska i sur. 2005: 240 – 243; Cvikić u Jelaska i sur. 2005: 324; Udier, Gulešić Machata, Čilaš Mikulić 2006). Potrebno je stoga objasniti prototipne uloge padeža i nužno ih povezati s frazeologijom, a posebice s glagolima. To su, naravno, samo neki od primjera koji jasno pokazuju da nema razloga da se funkcionalni i gramatički koncepti nađu na oprečnim stranama. Štoviše, kod gramatički kompleksnih jezika poput hrvatskoga, upravo diskurzivna dimenzija pomaže pri vježbanju i utvrđivanju struktura. Jelaska i Cvikić sugeriraju npr. vježbe za sklonidbu u kojima je važan kontekst i ističu da kada postoji kontekst, učenik lakše pamti gramatičke strukture (Jelaska i sur. 2005: 338–339). Ako poučavanje takvih struktura uključuje zadatke koji su svrhoviti i relevantni za učenika, one se lakše pamte. Drugim riječima, sadržaj i tema aktivnosti izuzetno su važni jer sudionici nastoje prenijeti značenje čak i kada su suočeni s gramatičkim poteškoćama (Loewen 2015: 39). Ovladavanje gramatičkim elementima u sklopu učenja konvencionalnoga jezika povećava učenikovu komunikacijsku sposobnost, kao što je već pokazano na primjeru drugih jezika (Cvikić u Jelaska i sur. 2005: 323; Gulešić Machata, Čilaš Mikulić, Udier 2011).

Budući da je proces jezičnoga poučavanja usko povezan s društveno-kulturuloškom djelatnošću, odnosno u suštini je dio nje same, stvaranje uvjeta koji uz uvježbavanje gramatičkih struktura imaju određene konkretne zadatke i dio su međusobne suradnje grupe učenika trebalo bi biti jedan od ciljeva učinkovita nastavnoga programa (Ohashi 2013). Suradničko učenje i aktivnosti koje se ne oslanjaju isključivo na reprodukciju u središte aktivnosti stavljaju učenika, ali također i grade njegovo dodatno samopouzdanje koje pak pozitivno utječe na motivaciju (Aleksovski 2008). Pod vodstvom nastavnika učenik na taj način sudjeluje u osmišljenim interakcijama koje su svrhovite i izvan učionice u zajednici čiji jezik uči.

Jedna je od zamjerki dijelu postojećih jezičnih priručnika prije više od deset godina bila činjenica da gramatika nije dovoljno ili uopće povezana s tekstovima (Hržica u Jelaska i sur. 2005: 238). Upravo je funkcija dijaloških tekstova u udžbeniku *Beginner's Croatian* (2009) da se gramatičke teme u danoj lekciji predoče na primjeru prirodnih jezičnih situacija i da se pokaže kako se strukture postvaruju u svakodnevnome jeziku. Vjerojatno je jedan od najtežih zadataka pri pisanju priručnika bilo osmišljavanje tekstova prvih lekcija s prirodnim razgovornim strukturama uz korištenje isključivo nominativa, sadašnjega vremena i vrlo ograničena vokabulara. Uz sklonidbu obrada glagolskih sadržaja podjednako je složena i u velikome dijelu udžbenika problematična. To ističu brojni znanstvenici (Zrinka Jelaska i Nives Opačić, Lidija Cvikić, Jasna Novak Milić u Jelaska i sur. 2005; Gulešić Machata, Čilaš Mikulić i Udier 2011). U zahtjevu glagolskome sustavu, kako navode strani govornici, kao što je hrvatski potrebno je pažljivo odmjeriti količinu podataka poglavito na prvome stupnju kao i razgranatost glagolske tipologije jer, kao što tvrdi Jelaska, prekomjerna količina podataka može biti štetna (Jelaska i sur. 2005: 343). Usto se učenici razlikuju u pogledu svoje jezikoslovne osviještenosti, a u slučaju kada neki od njih dovoljno ne poznaju gramatičke kategorije, potrebna su dodatna objašnjenja i postupnost u obradi gradiva. U praktičnome radu s učenicima kojima je materinski jezik engleski uočili smo nužnost koju su naglasile Jelaska i Cvikić (Jelaska i sur. 2005: 212, 345), a to je navođenje odnosa između infinitiva i prezenta. Lekcije kao i rječnik u udžbeniku *Beginner's Croatian* (2009) sadrže prezent za prvo lice jednine i treće lice množine iz kojih se s lakoćom mogu izvesti preostali oblici. Štoviše, uz svaki glagol naznačen je i njegov vidski parnjak, što je još jedna potreba na koju upućuju Jelaska, Opačić i Cvikić (Jelaska i sur. 2005: 152, 211). Tema glagolskoga vida obrađena je u zasebnome poglavlju iz perspektive stranoga učenika (poglavito izvornoga govornika engleskoga jezika). Glagolska tipologija prilagođena ovoj razini predstavljena je u prilogu dvanaeste lekcije, u trenutku kada su učenici naučili određeni korpus glagola i sposobni su povezivati različite grupe. Međutim, tri osnovne glagolske grupe predstavljene su već u prvim lekcijama kao i neki od nepravilnih glagola. Jelaska navodi statistiku da od dvije tisuće najčešćih riječi (koliko je nužno za osnovno sporazumijevanje) oko četristo su glagoli, a u udžbeniku koji razmatramo uključeno ih je 269. Kada god je bilo moguće, glagolska rekcija predstavljena je u svezi s padežima, a nužnost takva pristupa potvrđena je i u novijim istraživanjima (Gulešić Machata, Čilaš Mikulić i Udier 2011). Uz vid obrađeni su i vrijeme, način, stanje, gla-

golski prilozi i pridjevi te osnovni elementi lica, broja i roda.

5. Sudjelovanje u ciljnoj kulturi i uspostavljanje inojezičnoga identiteta

U stvaranju ovoga udžbenika pedagoška načela koja u obzir uzimaju postupnost i raznolikost studentske populacije imala su važnu ulogu, no još važniji bio je pokušaj da komunikacijski princip olakša usvajanje složenih gramatičkih struktura pomoću nastavnih aktivnosti i zadataka koji kombiniraju svjesno učenje s osmišljenim međudjelovanjem. Uz rast učenikova znanja, aktivnosti postaju sve raznolikije te uključuju niz sadržaja i proširuju se na kulturološke komponente. Dok nominativ i akuza-tiv dopuštaju jednostavne opise uglavnom fizičkih osobina, uvođenje dativa otvara nove mogućnosti te učenik može proizvesti složeniji „autoportert.“ Jedna od vježbi primjerice glasi: „Opišite sebe odnosno svoj hrvatski lik u prvome licu. Budite detaljni i upotrijebite što više izraza u dativu da biste predstavili svoje stavove, preferencije i mišljenja (npr. *sviđa mi se, čini mi se, zadovoljstvo mi je, problem mi je, ne da mi se, drago mi je, svejedno mi je, žao mi je* i sl.).“ Ta vježba također otvara mogućnost dijaloškog uvježbavanja ili diskusije u parovima (npr. pitanja *“zašto ti se sviđa, koliko ti se sviđa, kome je svejedno, ne čini li vam se?”*). Na višemem je srednjemu stupnju primjer zadatka koji učenike dovodi u izravni dodir s ciljnom kulturom sljedeći (proteže se kroz nekoliko nastavnih jedinica): „U ovome projektu postat ćete stanari stana koji se nalazi u Splitu, u dijelu grada nazvanom Bačvice. Pisat ćete sastavke o nalaženju stana, useljavanju, preinakama, kupovini namještaja, o iskustvu življenja u svojoj zgradi, događajima, dobrim i problematičnim susjedima i njihovim životima, te o svojim doživljajima u Splitu koristeći *Google maps, You Tube*, dnevni tisak, meteorološke prognoze, obavijesti o gradskim zbivanjima te druge internetske izvore. Oblikovat ćete vlastiti lik koji će imati hrvatski identitet i nastojat ćete se svestrano stopiti s običajima i načinom života u Splitu.“ Dakle, od prvoga stupnja jezik se usvaja unutar kulturnih okvira i nije apstraktan. Teži se k tomu da se i pri vježbanju gramatike i leksika u primjere uvode komponente koje uključuju lokalitete, povijesne činjenice i osobe, kulturnu baštinu, zbivanja iz stvarnoga života, običaje u najširem smislu, kulinarske specifičnosti, geografske i klimatske detalje itd. Bogdan i Lasić (2013) ističu da kultura nije dodatna djelatnost koja se naknadno uvodi u kurikulum već da treba biti uključena u poučavanje od samoga početka. Od udžbenika novijega datuma, takav pristup korišten je u seriji *Razgovarajte s nama!* (Čilaš Mikulić, Gulešić Machata, Udier, 2006, 2008, 2011, 2013, 2014.) za učenike inojezičnoga hrvatskoga. Posebno su korisne vježbe koje polaze od pojave koja postoji i u učenikovoj matičnoj kulturi i u ciljanoj kulturi. Od učenika se može tražiti da opišu i usporede kako se dotična pojava manifestira u objema kulturama, kakvi običaji i stavovi postoje u svezi s njom te kakvo mišljenje sam učenik ima o danoj pojavi u svojoj kulturi, a kakvo u ciljanoj kulturi. Na taj način učionica postaje „međukulturni prostor“ (termin C. Kramsch, u Moeller i Osborn 2014) u kojemu učenici ne samo da uče jezik već i spoznaju i asimiliraju razlike između vlastite i ciljane kulture.

Kao što je prethodno spomenuto, Canale i Swain pobliže definiraju koncept ko-

munikacijske sposobnosti kao skup gramatičko-leksičkih, društveno-jezičnih i komunikacijskih strategija (Canale i Swain 1980:27), no društveno-jezični podskup mogao bi se proširiti i dodatnom kulturnom dimenzijom koja nadilazi jezične okvire. I sami autori spominju takvu mogućnost u svojoj raspravi o strategijama oblikovanja nastavnoga plana (Canale i Swain 1980: 33). Claire Kramsch zastupa sličan stav kada kaže da je svako znanje obojano društvenim i povijesnim kontekstom unutar kojega je usvojeno, a shodno tome „izučavanje jezika izrazito je kulturološka aktivnost” (Kramsch 1998: 9). Autorica naglašava da je naše poimanje nečije kulture i jezika uvjetovano viđenjima svoje vlastite kulture i stereotipnim modelima koji su izgrađeni oko naših vlastitih (Kramsch 1998:7). Stoga prijelaz u drugi jezik odražava ili mjeru solidarnosti ili udaljenosti od zajednica čiji se jezik govori. Prema njezinoj teoriji „prelazeći u drugi jezik, govornici vrše čin uspostavljanja kulturnoga identiteta” (Kramsch 1998:70). Prilikom učenja i usvajanja stranoga jezika dolazi do preinake uobičajenih svjetonazora kojima je učenikova matična kultura obojala ciljanu kulturu i stvaraju se uvjeti za bolje razumijevanje specifičnih odnosa, problematike i vrijednosti unutar druge kulture čiji se jezik uči. Možemo stoga zaključiti da bi u procesu jezičnoga poučavanja prijenos podataka trebao biti najmanji mogući te da valja težiti k prijenosu iskustva življenja u ciljanju kulturi i sposobnosti komuniciranja u njoj kao maksimalnomu rezultatu. U globaliziranome svijetu, u kojemu je komunikacija osnova društvene i ekonomske razmjene, jezične su sposobnosti samo dio tzv. međukulturne sposobnosti (*“intercultural communicative competency”*) (Moeller i Osborn 2014) koja uključuje specifične vještine, stavove, vrijednosti i znanja o inoj kulturi. J. Jackson (2014) pokazala je da je međukulturna sposobnost usko povezana s ostvarivanjem tečnosti u inome jeziku, a sam proces okarakterizirala je kao prijelaz iz monokulturne u multikulturnu perspektivu. U svrhu dostizanja takve razine znanja, poglavito na naprednim stupnjevima, treba omogućiti izravni kontakt između učenika i izvornih govornika, ali i uključiti u nastavni program stanovitu količinu građe namijenjenu izvornim govornicima (Vygotsky 1978, Grgić 2010, Moeller i Osborn 2014, Hoshi 2015). Koristeći računalne pogodnosti, takav je pristup jednostavno primijeniti. Učenje se na takav način ostvaruje u iskustvenome procesu koji u mnogočemu oponaša komunikacijske i spoznajne procese izvan učionice. Cilj je, dakle, mnogostran i uključuje ostvarivanje ne samo jezično-komunikacijske već i kulturne kompetencije. Sociokulturna dimenzija zauzima sve veće značenje, a pritom autentični unos, proces učenja inoga jezika, kao i učenikov potencijalni doprinos ciljanju kulturi, postaju u teoretskim modelima sve uže povezani s formalnim aspektom učenja jezika. Ta situacija posebno je naglašena na naprednijim stupnjevima kada se učenik aktivnije uključuje u život ciljane jezične zajednice, a iskustveni ili empirijski dio postaje integralnim čimbenikom učenja inoga, u ovome slučaju hrvatskoga jezika. Učenikov doprinos nastavi stoga je dvostruk: s jedne strane, učenik sudjeluje i unosi vlastite interese i sadržaje u nastavu, a s druge istodobno sve više sudjeluje u životu kulturne zajednice čiji jezik uči.

Kada je suradnja temelj danoga programa, nezaobilazno je pitanje učenikova

viđenja procesa i vlastite uloge u njemu, kao i njegov doprinos izboru tekstovnih i drugih nastavnih pomagala. Prema Nunanovoj teoriji učenik može postati važan izvor nastavne građe, a put ovladavanja jezikom za takva je sudionika ne samo osoban psihološki proces već i iskustvo s društvenim dimenzijama (Nunan 1992: 13). U iskustvenome modelu nastavnik je posrednik u procesu učenja, dok učenik aktivno pridonosi svim vidovima nastave. Znanje nije unaprijed zadano, odnosno preneseno, već je građeno putem suradnje. Kurikulum nije statičan već dinamičan i ovisan o grupi učenika, te jednim svojim dijelom omogućava integraciju raznorodnih materijala (Kohonen 1992: 31). Noviji modeli poput teorije složenosti (*Complexity Theory*) (Larsen-Freeman 2015) učeniku također daju ulogu sudionika u procesu odbacujući uvriježeni stav da se učenje svodi na građenje internoga modela zadane vanjske stvarnosti. Umjesto toga, kao što je slučaj u složenim sustavima koji se neprekidno reorganiziraju, nove konstelacije značenja proizvode se neprekidno, te je svaki sudionik, pa i učenik, dio toga dinamičnoga procesa.

U tako osmišljenoj nastavi učenikova se unutarnja motivacija smatra ključnom i dio je većega okvira funkcionalnosti. Slijedeći taj teoretski model, nastava hrvatskoga jezika na Sveučilištu Harvard u svome središtu ima učenika i njegov individualni način učenja i interese, što je dijelom moguće zahvaljujući malim grupama unutar kojih se poučavanje ostvaruje. Učenici su uključeni u suradnički tip zadataka u kojemu svaki sudionik pridonosi sadržajno, a nastavnik pomaže pri usvajanju i jezične i kulturološke građe. Studenti na tečajeve hrvatskoga nerijetko dolaze s jasnom vizijom svojega predstojećega djelovanja u jezičnoj zajednici te na višim stupnjevima nastoje usmjeriti svoje jezične interese u tome pravcu. Čak i u slučajevima kada je riječ o interesu koji nije usko povezan sa strukom, ako je gradivo studentima sadržajno zanimljivo, usvajanje jezika je mnogo uspješnije. Za nastavnika je suradnički aspekt istodobno jednostavniji i složeniji: jednostavniji jer učenici pridonose korpusu gradiva prema vlastitim interesima pa su ujedno na takav način dodatno motivirani; složeniji jer se nastavni program na višim razinama mijenja shodno interesu i načinu usvajanja gradiva samih učenika. Nastavnik nerijetko treba imati znanja ne samo u jezičnome području već treba poznavati i gradivo iz područja koje studenti unose u nastavni program.

6. Zaključak

Dinamika suradnje i razmjene te funkcionalna organizacija gramatičkih jedinica koja potiče razvoj razgovornih sposobnosti i djelovanja unutar novousvojenoga jezika i kulture ključni su koncepti u nastavi inoga jezika, pa tako i hrvatskoga. Kulturološko-iskustveni okvir omogućuje učenje hrvatskoga na sadržajno i značenjski bogat način. Istovremeno pruža okvir unutar kojega učenik gradi svoje „inojezično ja” putem komunikacijskih aktivnosti sličnih onima koje se događaju u životu inojezične zajednice. Kroz proces iskustvenoga učenja učenik postaje aktivnim sudi-

onikom ne samo u jeziku već i u danoj kulturi.

7. Literatura:

- Aleksovski, M. (2008) Aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika kao drugoga i stranoga za početnike, *Lahor* 5: 97–113.
- Alexander, R. (2006) *Bosnian, Croatian, Serbian, a Grammar With Sociolinguistic Commentary*, Madison: The University of Wisconsin Press.
- Alexander, R. i Elias-Bursač, E. (2006) *Bosnian, Croatian, Serbian, a Textbook With Exercises and Basic Grammar*, Madison: The University of Wisconsin Press.
- Ban, L. i Matovac, D. (2012) Jedan na jedan — individualno poučavanje hrvatskoga kao stranoga jezika, *Lahor* 14: 237–253.
- Bogdan, N. i Lasić, J. (2013) Pripremna i dopunska nastava na hrvatskome jeziku za inojezične učenike, *Lahor* 16: 206–218.
- Canale, M. i Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1.
- Cvikić, L. (2005) Pregled priručnika hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika, u Jelaska i sur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 219–225.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2013) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za više početnike*, Zagreb: FF Press.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2014) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za niži srednji stupanj*, Zagreb: FF Press.
- Ellis, R. i Shintani, N. (2014) *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, New York –Abingdon: Routledge.
- Fishman, J. A. (1972) *The Sociology of Language*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Grgić, A. (2010) Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika, *Lahor* 9: 78–96.
- Gulešić Machata, M., Čilaš Mikulić, M. i Udier, S. L. (2011) Glagolske valencije i inojezični hrvatski, *Lahor* 11: 23–38.
- Hoshi, S. (2015) Beyond Classroom Discourse: Learning as Participation in Native Speaker-Learner and Learner-Learner Interactions, *Foreign Language Annals* 48, br. 4: 755–770.
- Jackson, J. (2014) *Introducing Language and Intercultural Communication*, New York: Routledge.
- Jelaska, Z. i sur. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kohonen, V. (1992) Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education, u D. Nunan (ur.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Upper Saddle River, N. J.: Prentice-Hall.
- Korljan, J. (2010) Stavovi o udžbenicima za početnu razinu učenja hrvatskoga kao J2,

Lahor, 9: 60–77.

- Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015) Complexity Theory, u B. VanPatten i J. Williams (ur.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, New York – Abingdon: Routledge.
- Loewen, S. (2015) *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*, New York – Abingdon: Routledge.
- Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*, Zagreb: Leykam International.
- Moeller, A. J. i Faltin Osborn, S. R. (2014) A Pragmatist Perspective on Building Intercultural Communicative Competency: From Theory to Classroom Practice, *Foreign Language Annals* 47, br. 4: 669–683.
- Nunan, D. (1992) Introduction, u D. Nunan (ur.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohashi, Y. (2013) Linguistic participation as a manifestation of second language learning in the primary L2 classroom, *Innovation in Language Learning and Teaching* 7, br. 1: 19–39.
- Richards, J. C. i Rodgers, T. S. (2010) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York – Cambridge: University Press.
- Silić, J. (2006) *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb: Disput.
- Udier, S. L., Gulešić Machata, M. i Čilaš Mikulić, M. (2006) Gramatičko-semantički pristup obradi padeža, *Lahor* 1: 36–48.
- Udier, S. L. (2010) Jezik književnosti i sustav funkcionalnih stilova standardnoga jezika, *Lahor* 9: 7–20.
- VanPatten, B. i Williams J., ur. (2015) *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. New York i Abingdon: Routledge.
- Vidan, A. i Niebuhr, R. (2009) *Beginner's Croatian*, New York: Hippocrene Books.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cultural-experiential approach to teaching Croatian as a second language

The article discusses the methodology of Croatian language instruction (L2), taking into consideration the polemics on development of student grammatical vs. discursive competence, and concludes that functional distribution of grammatical units bridges the gap between the two. The first segment considers the principal premises on the nature of language knowledge and establishes that the incongruous theoretical models have been recently brought closer through communicative dimension. This in turn connects explicit learning and implicit acquisition of a foreign language. At the same time, the need for cultural competence is underscored, suggesting it be realized by means of direct contact with the target culture. For this reason meaningful interaction and authentic input are among recommended activities. Through language learning the student emulates the experience of living in the target culture, and this requires tasks similar to the communication processes outside the classroom. Such theoretical guidelines determined the methodology for the textbook, which is used as an example for some of the arguments in the second half of the article. Owing to its grammatical complexity, Croatian serves as a testing ground for examining the possible advantages of using cultural content and experiential learning to improve the student's communicative abilities.

Key words: communicative language teaching, grammatical/discourse competence, experiential learning, cultural competence

PRIMJERI DOBRE PRAKSE

Primjeri iz prakse s lektorata u Delhiju

Đurđica Božić

Hrvatski lektorat na Sveučilištu u Delhiju djeluje u sklopu Odsjeka za slavenske i ugrofinske jezike od početka 90-ih, uz lektorate ruskoga, poljskoga, češkoga, bugarskoga i mađarskoga jezika. Na Odsjeku ne postoji redoviti studij hrvatskoga jezika i književnosti, nastava je organizirana kao trogodišnji jezični tečaj – tzv. *part-time*, *Certificate*, *Diploma* i *Advanced Diploma courses*. Uz te tri, postoje još dvije grupe redovitih studenata ruskoga jezika i književnosti koji hrvatski odabiru kao drugi slavenski jezik na četvrtoj godini studija i uče ga dvije godine, tzv. *Croatian Optional*.

Uz nastojanje da studente osposobi da postanu tečni govornici jednoga od šest ponuđenih jezika, Odsjek im želi pružiti mogućnost da u dinamičnoj interakciji upoznaju ne samo jednu nego i druge kulturne tradicije s područja srednje, istočne i jugoistočne Europe i Rusije. Izvannastavnim aktivnostima na razini cijeloga Odsjeka studenti se potiče na razvijanje interesa prema Drugomu i kritičko promišljanje, a tako se potiče i stjecanje vrlo poželjne (među)kulturne kompetencije. I tu je uloga lektora, koji je u svakodnevnome radu u nastavi posvećen prije svega poučavanju jezika, veoma važna. U ovome skromnome prikazu svojega izvannastavnoga rada ukratko ću opisati filmski festival *Little Europe* i spomenuti među studentima vrlo popularan kviz te radionice i prezentacije o tradicijskim običajima.

Filmski festival *Little Europe*

Festival igranoga filma na Odsjeku prvi se put održao 2001. godine na inicijativu češke lektorice Hane Waissverove pod nazivom *Slavonic Film Festival*. U današnjemu formatu i pod nazivom *Little Europe* organizira se od 2003. Svake godine pomno se bira tema festivala prema kojoj se odabiru naslovi iz šest nacionalnih kinematografija – bugarske, češke, hrvatske, mađarske, poljske i ruske. Imenuje se tročlani odbor zadužen za organizaciju festivala (prikupljanje građe za programski materijal, predstavljanje teme, tiskanje programskih knjižica i plakata i sl.). Poziva se filmski stručnjak koji će voditi filmske radionice nakon svake projekcije. Filmovi se pod njegovim vodstvom analiziraju, uspoređuju, publika uči filmski jezik, produbljuje se tema... Lektor je u organizacijskome odboru festivala, informira studente o temi, poziva ih na promišljanje, sudjelovanje u organizaciji festivala, na aktivno praćenje filmova i sudjelovanje u radionicama te im pomaže u pisanju filmskih osvrti, od kojih će najuspješniji biti nagrađeni. U organizaciju festivala uključuju se i veleposlanstva. Ona sudjeluju u odabiru i nabavi filmova, na festival šalju svoja izaslanstva, sponzoriraju zakusku između projekcija i radionica te simbolične nagrade za najuspješnije studentske radove.

Teme festivala 2014. i 2015. bile su migracije i obitelj. Moćni medij igranoga filma pružio je publici – studentima, profesorima, gostima i ljubiteljima filma – pogled

na dramatične promjene u Istočnoj Europi nakon pada Berlinskoga zida, na problem krijumčarenja ljudi, posljedice rata na prostoru bivše Jugoslavije, disfunkcionalne obiteljske odnose i sl. Filmovi prikazani u hrvatskome dijelu programa *Put lubenica* Branka Schmidta i *Oprosti za kung fu* Ognjena Sviličića omogućili su uživanje u kulturni imaginarij hrvatskih filmaša, estetske i političke izbore umjetnika koji su sudjelovali u njihovu stvaranju. Na radionici nakon projekcije filma *Put lubenica* indijska filmska redateljica Anandana Kapoor potaknula je žustar dijalog o uzrocima i posljedicama migracija, rasnim razlikama, trgovini ljudima i utjecaju rata na žene i muškarce. Film *Oprosti za kung fu* odlično se uklopio u temu obitelji. Ističući narativne elemente sumornih krajolika, voditeljica radionice potaknula je raspravu o otuđenju, opstanku obitelji u ratnim uvjetima, ulozi samohrane majke, posljedicama rata i sl. Oba filma promatrana su kao svjedočanstava ljudske vjere u mogućnost prevladavanja predrasuda, dijaloga, razumijevanja i prihvatanja.

Kviz

Među studentima vrlo popularno natjecanje u znanju održava se jedanput godišnje, potkraj akademske godine. Prati ga vesela atmosfera i navijački duh, a tri najuspješnije skupine studenata primaju na kraju simbolične nagrade (knjige, CD-ove, promotivne turističke materijale...). Lektori bugarskoga, češkoga, hrvatskoga, mađarskoga, poljskoga i ruskoga sastavljaju pitanja u pet kategorija – jezik, književnost, opća kultura, povijest, geografija. Svi studenti na Odsjeku dobivaju pitanja unaprijed kako bi se mogli pripremiti, a za neposredno sudjelovanje u kvizu trebaju se prethodno registrirati. Prije natjecanja imenuje se voditelj i članovi žirija te se formiraju skupine od najmanje šest članova, tako da su u svakoj skupini zastupljeni studenti sa svakoga pojedinoga lektorata. Natjecanje počinje i završava jednom od pet kategorija pitanja. Pitanja i odgovori projiciraju se na velikome filmskome platnu. (Primjeri pitanja iz opće kulture: bugarska kultura: Koje su boje niti od kojih se pravi *мапменуџаџ* *bijele i crvene*; hrvatska: Gdje je smješten jedinstveni Muzej prekinutih veza? *U Zagrebu*; češka: Kako se zove tradicionalni češki ples? *polka*; mađarska: Kako se zove indijska moderna slikarica rođena u Mađarskoj, čija je majka bila Mađarica? *Amrita Sher-Gil*; polj: Po čemu je poznat Nikola Kopernik? *Po astronomiji*; ruska: Tko se smatra najvećim od svih ruskih skladatelja 20. stoljeća? *Igor Stravinski*).

Radionice o tradicijskim običajima

Radionice o tradicijskim običajima također se održavaju jedanput godišnje. Na njima se obrađuju određene teme i uspoređuju elementi nacionalnih tradicijskih kultura. Na radionice se pozivaju folkloristi, etnolozi i drugi zanimljivi predavači i gosti, a lektori sa svojim studentima pripremaju i izlažu PP prezentacije kojima predstavljaju obilježja tradicijske kulture jedne od šest zemalja zastupljenih na Odsjeku. Studenti i lektorica hrvatskoga imali su do sada tri prezentacije o temama *tradicionalno hrvatsko*

vjenčanje te *tradicijski običaji* vezani uz *rođenje i smrt*. Na ovim radionicama posebno je zanimljivo primijetiti koji elementi, unatoč drukčijim utjecajima i prostornoj udaljenosti, različitim kulturama ostaju zajednički (npr. praznovjerja vezana uz trudnoću, rođenje i zaštitu novorođenčeta, miraz), a koji ne (boje žalovanja).

Kulturne aktivnosti na lektoratu u Dublinu

Sanja Franković

Lektorat u Dublinu dosad je imao jednoga lektora, Franu Karabatića, koji je na nje-mu radio od 2012. do 2015. godine. Uoči preuzimanja dužnosti kao nova lektorica pripremila sam promotivne materijale o hrvatskome jeziku i Hrvatskoj. *Plakat* s foto-grafijama hrvatskih krajeva i kulturnim simbolima (zastavom, Bašćanskom pločom, trobojnim pleterom) povezao je tradiciju i suvremenost. *Letak* za mrežnu stranicu obrubljen je umanjenim fotografijama hrvatskih primorskih i kontinentalnih kra-jeva. Sadrži poziv na učenje hrvatskoga jezika, u kojemu se kratko opisuju njegova obilježja (tronarječan južnoslavenski jezik, tropismen u prošlosti) te naznačuju jezič-ni stupnjevi i mogući razlozi učenja. Druga stranica letka donosi pjesmu „Hrvatski jezik” Vladimira Nazora. U napomeni stoji da je pjesnik u obitelji govorio talijanskim jezikom i da je u školi imao poteškoća u učenju, ali ih je svladao i postao jedan od naj-značajnijih hrvatskih književnika.¹ Pjesma uvrštena u letak potvrđuje njegov bogat hrvatski rječnik, a donesena je u izvorniku i engleskome prepjevu. Za mrežnu strani-cu pripremila sam i prezentaciju u kojoj su predstavljene hrvatske regije (nacionalni parkovi, gradovi, ljetovališta, znamenite građevine). Uz pojedine gradove i otoke spo-minju se i književnici koji su u njima rođeni. Na završetku prezentacije ponuđeno je nekoliko poveznica na kojima se može poslušati hrvatska suvremena glazba.

Kulturni sadržaji dio su redovite nastave, ali i slobodna aktivnost. Kolegij *Cultures of South-Eastern Europe* namijenjen je širokoj publici. Bugarski i hrvatski lektor godiš-nje održavaju pet predavanja po vlastitome izboru. U akademskoj godini 2015./2016. hrvatska su predavanja obuhvatila slikarstvo Slave Raškaj, usporedbu Meštrovićevih nacionalnih figura i Nazorovih *Hrvatskih kraljeva*, Dioklecijanovu palaču kao medi-teransku kulturnu baštinu i temu Barbierijeva romana *Ja Dioklo Jupitrov sin*, starohr-vatsku sakralnu arhitekturu te glazbu i pjesništvo Arsena Dedića. Predavanja su bila popraćena prezentacijama s fotografijama umjetničkih slika, kipova i građevina, a za predavanje o Dediću predviđeno je slušanje njegove glazbe. Dodatna pitanja postav-ljala su se tijekom predavanja i nakon njegova završetka. Najčešće su se odnosila na razdoblja hrvatske povijesti povezana s temom.

Teme fakultativnih sadržaja bile su prigodne. Uoči Božića održala sam preda-vanje o hrvatskim božićnim običajima. U pripremi sam se poslužila etnološkom literaturom², hrvatskom duhovnom lirikom (B. Jelušić, „Dobrodošlica Božiću“; N. Šop, „Kuda bih vodio Isusa“; V. Nazor, „Jasle i križ“; G. Krklec, „Srebrna cesta II.“; J. Pupačić, „Moj Bog“) te fotografijama i duhovnom glazbom. Studenti naprednoga stupnja čitali su pjesme na hrvatskome jeziku i u engleskome prepjevu, za čiju je ko-

¹ O prijelazu u grad i poteškoćama u učenju koje je imao kao seosko dijete Nazor je pisao u priči pod naslovom „U magarećoj klupi“ (Vladimir Nazor, *Priče s ostrva, iz grada i sa planine*, Matica hrvatska, Zagreb, 1927., str. 107-122)

načnu verziju zaslužan sveučilišni profesor Justin Doherty, ujedno polaznik nastave hrvatskoga jezika. Prethodno sam u pjesmama obilježila opkoračenja, naglašene slogove u riječima, izgovorne cjeline i način izgovora futura.

Sljedeće je predavanje povezalo svadbenu tradiciju s njezinim tragovima u pokladnim običajima. Poslužila sam se etnološkom literaturom³, fotografijama i hrvatskom glazbom ljubavne tematike. Studentica naprednoga stupnja hrvatskoga jezika i sveučilišna profesorica španjolskoga jezika Patricia González sudjelovala je u prevođenju Cesarićeve pjesme „Ljubav“. Na predavanju je pročitana i Eliotova pjesma „Posveta mojoj ženi“ u prepjevu Tomislava Sabljaka.

U okviru Filmskoga kluba lektori slavenskih jezika prikazuju filmove iz svojih zemalja, koji se nude građanima Dublina. Ove su godine prikazana dva hrvatska filma: *Lea i Darija* i *Moram spavat' anđele*. Projekciji prethodi povijesna i socijalna kontekstualizacija te upozoravanje na pojedinosti koje neizravno upućuju na vrijeme i društvenu problematiku filma. Nakon gledanja slijedi rasprava s posjetiteljima projekcije.

Film se može upotrijebiti i u nastavi kako bi studenti čuli više izvornih govornika hrvatskoga jezika u različitim situacijama. Studenti početnoga stupnja gledali su film *Šegrt Hlapić*. Na višoj srednjoj razini jezika taj je film poslužio za pismenu vježbu prepričavanja sadržaja i iznošenja vlastitih dojmova.

Interdisciplinarnost omogućuje stvaranje sveobuhvatnije slike o hrvatskoj kulturi u prošlosti i suvremenosti, a multimedijalni pristup pruža zornu predodžbu materijalne i nematerijalne baštine. Za uspješan odjek kulturnih aktivnosti brine se i hrvatsko Veleposlanstvo u Dublinu. Gospođa Anamarija Džidić posjećuje predavanja i hrvatske iseljenike obavještava o njihovu održavanju.

U trogodišnjemu radu u Dublinu nastojat ću ostvariti nekoliko kulturnih ciljeva: poticati međukulturne usporedbe na fakultativnim predavanjima, promicati prevedena djela hrvatskih književnika na predavanjima za poslijediplomante i objavljivati radove na engleskome jeziku o hrvatskim piscima kao doprinos nastavi postmodernizma.

² Rihtman-Auguštin, Dunja. 1995. *Knjiga o Božiću. Božić i božićni običaji u hrvatskoj narodnoj kulturi* (drugo, dopunjeno izdanje). Zagreb: Golden marketing.

Čapo Žmegač, Jasna i dr. 1999. *Etnografija – svagdan i blagdan hrvatskoga puka*.) Zagreb: MH.

³ Riječ je o knjizi *Etnografija* Jasne Čapo Žmegač i suradnika te o sljedećim člancima:

1. Škrbić Alempijević, Nevena. 2007. Predstavljanje svadbe u hrvatskim pokladnim običajima. *Studia ethnologica Croatica*, br. 19: 199-222.

2. Vitez, Zorica. 2004. Svadbeni običaji između globalnog i lokalnog. *Narodna umjetnost* 41/2: 193-203.

Izvannastavne aktivnosti na Institutu za slavensku filologiju Šleskoga sveučilišta u Katowicama

Petra Gverić Katana

Institut za slavensku filologiju Šleskoga sveučilišta osnovan je 1974. godine. Danas je riječ o jedinoj slavistici u Poljskoj na kojoj se nudi čak sedam studija slavenskih filologija (bugarska, češka, hrvatska, makedonska, slovačka, slovenska i srpska) i gdje, uz dvije izabrane filologije, studenti mogu istodobno učiti dva europska jezika (ponuđeni su engleski, njemački, francuski, talijanski, ruski ili švedski) u sklopu lektorata. Prema broju studenata tradicionalno je najpopularnija češka filologija, a u stopu je slijedi hrvatska, što je svakako razlog za zadovoljstvo, ali i poticaj za ulaganje napora da tako i ostane.

Kroatistika kao samostalan studij na Šleskome sveučilištu postoji od 1992. godine, kada se odvojila od dotad uobičajena modela jugoslavistike, zahvaljujući ponajprije naporima tadašnjega ravnatelja Instituta, vrsna slavista i poznavatelja hrvatskih prilika, prof. dr. Emila Tokarza. Redoviti studij hrvatske filologije – danas preddiplomski i diplomski – prilagođen je potrebama tržišta rada i željama studenata i, u skladu s njima, neprestano se mijenja. Uz opći i kulturološki studenti mogu upisati i prevoditeljski smjer, koji ih priprema za danas iznimno traženo zanimanje.

Na Institutu lektori ulažu velik trud u organiziranje izvannastavnih aktivnosti, smatrajući ih izvrsnim načinom za motiviranje studenata na intenzivnije učenje jezika. Takve aktivnosti ujedno stvaraju posebnu vezu između studenata i lektora te pružaju priliku da im uistinu pokaže zemlju iz koje dolazi. Sve ono što u uobičajenoj nastavi nije predviđeno programima ili nije ostvarivo zbog satnice, a za čime postoji želja studenata i lektora, moguće je realizirati izvan učionice.

Svake se godine početkom prosinca na fakultetu održava Slavistički dan, na kojemu studenti zajedno s lektorom predstavljaju kulturu zemlje čiji jezik studiraju. Klub studenata slavistike određuje i temu svake manifestacije – tako su u prošloj akademskoj godini studenti predstavili slavne izumitelje, a 2015. godine osmislili i izveli predstave vezane uz legendu svake zemlje. Prigoda je to ne samo za istraživanje kulture nego i za razvijanje ostalih vještina, poput tmskoga rada, za zbližavanje studenata i profesora te ostvarivanje uspješnije komunikacije. Na Slavističkome danu studenti postavljaju štandove na kojima se mogu kušati kulinarski specijaliteti pojedine zemlje (pripremaju ih sami prema naputcima lektorice), čuti izvorna glazba i razgledati knjige, brošure i vodiči po slavenskim zemljama. Među ostalim, prošle su godine studenti kroatistike uz pomoć lektorice održali kratak tečaj vezanja kravate za svoje kolege, upoznajući ih s njezinom poviješću.

Osim uobičajenih izvannastavnih aktivnosti, poput tradicionalnoga kroatističkoga božićnoga domjenka, na kojemu se održavaju kvizovi znanja o hrvatskoj blagdansknoj tradiciji, koncerti hrvatske glazbe i slično, kroatisti Šleskoga sveučilišta već nekoliko godina organiziraju manifestaciju *Dani hrvatske kulture*, koja se obično odr-

žava u travnju. Uz promicanje hrvatske kulture u Šleziji, njezin je cilj poticanje studenata na upoznavanje hrvatske kulture izvan fakultetskih okvira i otvaranje mogućnosti budućega rada u struci. Studenti kroatistike aktivno se uključuju u pripremu i realizaciju projekta, produbljujući svoje znanje i stječući različite kompetencije – od jezičnih do međukulturnih.

Dani hrvatske kulture svake godine proširuju se novim sadržajima, čime studentima nudimo različite mogućnosti usavršavanja. Posebice njegujući prevoditeljsku djelatnost, kroatisti Šleskoga sveučilišta potiču studente na sudjelovanje u projektima predstavljanja suvremenih hrvatskih pisaca. Dokaz su tomu čak dvije dosad objavljene knjige studentskih prijevoda – antologije kratke priče *Goli grad* i dvosveščane antologije suvremene hrvatske drame *Kroatywni*. Gostovanje Zorana Ferića i Romana Simića na *Danima* 2015. godine potaknulo je prevođenje cijele zbirke Romana Simića *Nahrani me*, za koju se nadamo da će uskoro biti i ukoričena, i za koju je zaslužan entuzijazam studenata pete godine. Prevedeni su i ulomci iz romana *Kalendar Maja* Zorana Ferića, *Črna mati zemla* Kristiana Novaka i *Čerupanje feniksa* Franje Janeša, a književne tribine vodili su studenti treće godine s profesorima i lektoricom.

U akademskoj godini 2016./2017., u suradnji s Veleposlanstvom RH u Poljskoj i Konzulatom RH u Krakovu, *Dane hrvatske kulture* organizirali smo već u siječnju, spajajući ih s velikom sportskom manifestacijom, Europskim prvenstvom u rukometu, koje se održavalo u poljskim gradovima.

Tako su na poljsko-hrvatskomu Gospodarskomu forumu malih i srednjih poduzetnika studenti završnih godina kroatistike imali priliku raditi kao konferencijski prevoditelji, čime su u praksi spoznali kakav je rad tumača i primijenili znanja stečena na kolegiju Usmenoga prevođenja. Zajedno s lektoricom u jednome od katovičkih restorana održali su kulinarsku radionicu *Ništa kao sarma!*, upoznavajući Poljake s hrvatskom kuhinjom. Obveznu praksu odradili su u Turističkome uredu, upućujući hrvatske navijače u znamenitosti i zanimljivosti u Katowicama, razvijajući pritom svoje jezične i komunikacijske vještine. Izložba *Hrvatska iz zraka* Davora Rostuhara postavljena je u predvorju sportske dvorane „Spodek“ zahvaljujući dobrim organizacijskim vještinama studenata treće godine. Na otvorenju izložbe mogli su upoznati hrvatske rukometaše, a za cjelokupni ih je trud počasni konzul RH u Krakovu nagrađio ulaznicama za utakmice hrvatske reprezentacije.

Nastojeći svojim studentima osigurati mogućnost sudjelovanja u raznovrsnim aktivnostima i poslovima – prevoditeljskima, marketinškim, organizacijskim – pokušali smo spojiti sport, zabavu, gospodarstvo, znanost i umjetnost, u nadi da će primjena stečenih znanja na ovakvoj manifestaciji obogatiti njihovo iskustvo studiranja i pomoći im na tržištu rada.

Izvanastavne aktivnosti na lektoratu u Baji

Zorica Jurčević

Izvanastavne aktivnosti Visoke učiteljske škole „Eötvös Józef“ u Baji, u Mađarskoj, organizirane su radi osvješćivanja hrvatskoga identiteta u studenata te povezivanja s hrvatskom domovinom. Budući da navedeni lektorat obuhvaća učiteljski i odgajateljski smjer na hrvatskome jeziku, izvanastavne aktivnosti uvijek uključuju metodički dio, kao i onaj komunikacijski. Stoga je cilj svih aktivnosti omogućiti studentima komunikaciju na hrvatskome jeziku, istovremeno im pokazujući da je upravo jezik način očuvanja identiteta i povezivanja hrvatske zajednice u Mađarskoj.

Jednodnevni izlet u Vukovar

Izlet u Vukovar organiziran je nakon obljetnice pada grada kako bi studenti, preko priče o gradu, saznali osnovne podatke o Domovinskome ratu te dobili priliku slušati i govoriti hrvatski jezik. Nakon uvodnoga predavanja i odgledanoga dokumentarnoga filma o Vukovaru studenti su imali priliku razgledati cijeli Memorijalni Vukovar. Zatim je organizirano dvosatno predavanje o Siniši Glavaševiću u Strukovnoj školi Vukovar nakon kojega su studenti i učenici zajedno izrađivali plakate. Na kraju su studenti poslušali i potresno svjedočanstvo profesorice Katarine Dinješ Gros o tromjesečnoj opsadi Vukovara, uvjetima u kojima je tada kao djevojčica živjela. Izlet u Vukovar pokazao je da studenti osjećaju Hrvatsku kao svoju domovinu, ali nemaju dovoljno znanja o njezinoj povijesti ni suvremenosti, stoga se pojavila želja za novim saznanjima o povijesti Hrvata, Domovinskome ratu i općenito hrvatskoj domovini.

Dvodnevni izlet u Suboticu

Shvativši da su izleti odličan način jačanja identiteta i povezivanja s domovinom, organiziran je dvodnevni izlet u Suboticu, s ciljem obilaska hrvatskih institucija koje čuvaju i promoviraju hrvatski jezik i kulturu: Hrvatskoga nacionalnoga vijeća i Zavoda za kulturu vojvođanskih Hrvata. Naglasak je bio na očuvanju hrvatskoga jezika izvan Republike Hrvatske kao motivacija studentima da to isto čine u Mađarskoj te se povežu s hrvatskom zajednicom. To je upotpunjeno obilaskom hrvatske škole i vrtića, u kojima su prezentirane nastavničke i odgajateljske metode čuvanja hrvatske kulture, tradicije, običaja i jezika, čime je studentima ponovno naglašeno koliko je bitno povezivati se međusobno i ne gubiti kontakt s Hrvatima u matičnoj zemlji.

Trodnevni izlet u Zagreb, Sisak i Petrinju

U obilasku Zagreba studentima je prikazana njegova povijest, zanimljivosti o Gornjem i Donjem gradu te najvažnije suvremene, povijesne i kulturne znamenitosti glavnoga grada Republike Hrvatske. Muzej suvremenih umjetnosti ciljano je odabran

zbog koncepcije čitanja o izložbenim artiklima, prilikom čega su studenti vježbali čitanje i razumijevanje pročitanoga na hrvatskome jeziku.

U gradu Sisku, osim povijesnoga dijela i razgledavanja sisačke tvrđave, studentima je organizirana nastava u Osnovnoj školi „Viktorovac“, gdje su promatrali različite metode rada na satovima hrvatskoga jezika, matematike, tjelesnoga odgoja i produženoga boravka. Promatranje aktivnosti, odjela i radnih materijala nastavilo se i u vrtiću „Sisak Novi“, s kojim je dogovorena suradnja o slanju studenata bajske Visoke škole na praksu, s osnovnim ciljem razvijanja i poboljšanja njihovih komunikacijskih sposobnosti na hrvatskome jeziku.

U Petrinji su studenti mogli vidjeti ostatke Domovinskoga rata, još uvijek prisutne na svakome koraku, ali i upoznati projekte i volonterski rad mladih zahvaljujući kojima grad i dalje čuva svoj identitet. Posjet petrinjskoj gimnaziji i strukovnoj školi organiziran je kako bi studenti vidjeli na koji se način može povezati nastava i praksa te su pritom razgledane sve prostorije u kojima učenici proizvode prehrambene proizvode koje nakon toga prodaju.

Sedmodnevni hrvatski jezični tabor

U mjesecu svibnju održan je prvi *Hrvatski jezični tabor* u Pescudvaru pod vodstvom lektorice i studenata, s raznolikim temama. Taboru je prisustvovalo 30-ak djece koja su svaki dan od 8 do 16 sati slušala i učila o Hrvatskoj, povijesti, folkloru, sportu, kulturi, animiranome filmu, običajima i sl. te su kroz razne igre, ples i metodičke aktivnosti učili hrvatski jezik. Tabor je bio iznimno uspješan za djecu i za studente koji su vodili grupe te pritom poboljšali svoje učiteljske sposobnosti, pa se planira organizirati i sljedeće godine, s još većim brojem djece.

Ostale aktivnosti

U dvama dvojezičnim vrtićima u Baji svake se godine održava *Hrvatski kulturni dan* za koji lektorica i studenti osmišljavaju kratak program. Prošle je godine program uključivao ekološki igrokaz na hrvatskome jeziku, ples na pjesmu *Lijepa naša Hrvatska* i *Kad si sretan* te igre u trima grupama kojima je cilj bio učenje novih hrvatskih riječi.

Nadalje, tijekom 2. semestra ostvarena je i suradnja s kolegama i studentima iz Srbije putem programa Erasmus i Tempus, u sklopu koje je organiziran izlet u hrvatski obrazovni kompleks u Pečuhu koji uključuje vrtić, osnovnu školu i gimnaziju te su odslušani sati hrvatskoga jezika, glazbene te tjelesne i zdravstvene kulture.

Zaključno, lektorat u Baji nastavnim, ali i izvannastavnim aktivnostima želi studente povezati s hrvatskom domovinom te ojačati njihov identitet, što se pokazalo vrlo uspješnim. Studenti se vrlo rado uključuju u sve aktivnosti koje im se pružaju, žele surađivati s hrvatskim institucijama i promovirati svoj jezik u Mađarskoj.

Izvanastavne aktivnosti na Katedri za hrvatski jezik u Szombathelyu u akademskoj godini 2015./16.

Denis Njari

Katedra za hrvatski jezik Pedagoškoga fakulteta „Dániel Berzsenyi“, na Sveučilišnom središtu Savaria Zapadnomađarskoga sveučilišta u Szombathelyu, djeluje još od osamostaljenja Republike Hrvatske. Hrvatski jezik na navedenoj katedri studiraju ne samo studenti hrvatskoga jezika i književnosti nego i studenti drugih studijskih skupina koji ga uče kao strani jezik. Od onih koji studiraju upravo hrvatski jezik najbrojniji su Gradišćanski Hrvati, ponajviše budući učitelji hrvatskoga jezika u gradišćanskim školama, ali među njima će zasigurno biti i budućih novinara i kulturnih djelatnika Hrvata u Mađarskoj. Iz toga je razloga raznolik i veći broj izvanastavnih aktivnosti izrazito nuždan i studenti im se vrlo rado priključuju. U nastavku teksta može se pročitati dio aktivnosti koje su među studentima bile najpopularnije.

Suradnja sa slovenskom i ruskom katedrom

Izlet u Sloveniju

U dogovoru s nastavnicima Katedre za slovenski jezik i književnost organiziran je izlet u Porablje gdje žive zapadnomađarski Slovenci. Cilj izleta bio je upoznavanje sa stanjem u susjednoj manjinskoj zajednici te načinima njihova rada na očuvanju jezičnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta. Cijeli taj izlet popratili su novinari slovenskoga manjinskoga glasila Porabje i mađarska državna televizija Duna TV.

Otvoreni dan – Stručna večer slavenske filologije

Sa slovenskom katedrom i s Odsjekom za ruski jezik i književnost organiziran je *Otvoreni dan*, koji je završio Stručnom večeri slavenske filologije u nešto neformalnijem ozračju. Izvještaj s toga događaja prenijeli su novinari Hrvatskoga glasnika u svojoj tiskanoj i internetskoj inačici. Zahvaljujući navedenim aktivnostima, studenti su dobili mogućnost suradnje i povezivanja s pripadnicima drugih manjina, a sve s ciljem promidžbe hrvatskoga jezika i kulture.

Sajam knjiga Interliber u Zagrebu

Jedan od uspješnijih izleta bio je izlet u Republiku Hrvatsku na sajam knjiga u Zagreb. Ta terenska nastava pokazala se iznimno uspješnom jer su studenti dobili priliku izravno se povezati s hrvatskim jezikom i upiti djelić atmosfere našega glavnoga grada.

Večeri Domovinskoga rata

Večeri Domovinskoga rata projekt je koji je svoj početni oblik i zamah dobio tijekom drugoga semestra. Od početne ideje, u koju su bili uključeni studenti sa svojim profesorima, za njega su zanimanje pokazali i Hrvatska manjinska samouprava u Petrovome

Selu i Koljnofu (Szentépterfai és Kopházai Horvát Nemzetiségi Önkormányzat) te Odsjek za povijest Zapadnomadžarskoga sveučilišnoga centra Savaria u Szombathelyu. Cilj je Večeri organizirati u tri dana na tri lokacije u zapadnoj Mađarskoj gdje žive Hrvati – u Petrovome Selu (Szentpéterfa), Koljnofu (Kopháza) i u Szombathelyu. Večeri će biti dokumentarističko-povijesne, ali i književno-umjetničke naravi. Plan je stoga pozvati po barem jednoga branitelja i književnika/književnicu iz Republike Hrvatske, po mogućnosti iz reda mađarske nacionalne manjine u Hrvatskoj koji su sudjelovali u Domovinskome ratu, kako bi se uputilo na uzajamnu povezanost, sličnost i probleme hrvatske manjine u Mađarskoj i mađarske manjine u Hrvatskoj, kako u suvremeno doba, tako i u razdoblju Domovinskoga rata. Hrvatska manjinska glasila u Mađarskoj potvrdila su praćenje *Večeri*: Hrvatski glasnik kao tiskovina i internetski portal, te Radio Croatica Kht. Osim navedenima, poziv će biti upućen i lokalnim mađarskim medijima. Taj projekt bit će nastavljen sljedeće akademske godine.

Ostale aktivnosti

Od ostalih aktivnosti treba spomenuti suradnju s lokalnim gradišćanskim hrvatskim manjinskim školama u Koljnofu i Petrovome Selu gdje je bio organiziran okrugli stol na kojemu se raspravljalo i iznijelo mnoštvo prijedloga za poboljšanje hrvatskoga manjinskoga obrazovanja na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini u Mađarskoj, s posebnim naglaskom na otvaranje osnovnoškolsko-gimnazijskoga hrvatskoga centra u Szombathelyu. Osim toga, održano je i Natjecanje u lijepom govorenju (na hrvatskome jeziku) koje je organizirala Osnovna škola Mihovila Nakovića u Koljnofu.

Uspostavljena je i suradnja s Hrvatskom manjinskom samoupravom gradišćanskih Hrvata u Mađarskoj, sudjelovanjem na njihovim priredbama – Susretu hrvatskih književnika u Petrovome Selu te na Čakavskome saboru u Koljnofu. Na potonjemu su saboru s izlaganjima nastupali predstavnici čakavskih govora iz naselja iz mađarskoga i austrijskoga Gradišća te iz Hrvatske (Dalmacije). Sabor je završio razgledom obližnjega mađarskoga grada Šoprona (mađ. Sopron) i večerom za sudionike koju je osigurao Franjo Pajrić (zastupnik u HDS-ovoj skupštini) u restoranu Levanda u Koljnofu.

Također, jedna od aktivnosti kojom se promiče hrvatski jezik jezično je natjecanje iz hrvatskoga jezika među školama u Gradišću koje se održalo u Dvojezičnoj hrvatsko-mađarskoj osnovnoj školi u Bizonji (mađ. Bezenyei Horvát-Magyar Kétnyelvű Általános Iskola). Natjecanje je organizirano u suradnji s Hrvatskom državnom samoupravom u Mađarskoj, a učenici su, s obzirom na razinu poznavanja hrvatskoga jezika, nagrađeni u tri kategorije.

Svim navedenim aktivnostima cilj je bio promidžba hrvatskoga jezika i kulture, kao i međunacionalna suradnja s ostalim manjinskim zajednicama u Mađarskoj. Većina projekata i izvannastavnih aktivnosti uspješno je završena tijekom akademske godine 2015./16., a neke, kao npr. Večeri Domovinskog rata, bit će realizirane sljedeće akademske godine. Na taj se način pruža dodatni sadržaj lokalnoj zajednici, naglašava prisutnost hrvatskoga identiteta i povećava vidljivost Hrvata u javnome životu zapadne Mađarske.

Izvannastavne aktivnosti kao motivator studentima kroatistike i promotor hrvatske kulture

Željko Predojević

U poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika, uz redovitu nastavu učenja jezika, važan aspekt obrazovanja čine i izvannastavne aktivnosti. U ovome kratkome radu predstaviti će se najvažnije izvannastavne aktivnosti koje su bile ponuđene studentima kroatistike na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Pečuhu (2010.–2013.) te na Filozofskome fakultetu Sveučilišta Komenskoga u Bratislavi (2015.–), ali i govoriti o tome kako se njima promiče hrvatska kultura u mjestu u kojemu lektor djeluje.

Potrebno je reći da pod organizacijom izvannastavnih aktivnosti podrazumijevamo organizaciju dolaska gostiju predavača, organizaciju koncerata, javnih kulturnih tribina, posjeta kulturnim događajima (kazalište, kino, predstavljanje knjiga), obilježavanje hrvatskih nacionalnih praznika te drugih aktivnosti kojima se promovira hrvatski jezik i kultura, a u koju su uključeni studenti.

Na početku valja naglasiti da je između studenata u Pečuhu i Bratislavi velika razlika jer pečuški studenti slušaju sve kolegije na hrvatskome jeziku i lektorski posao ondje je više teorijsko-predavačkoga tipa uz klasične jezične vježbe, slične onima koje slušaju i studenti kroatistike u Hrvatskoj, no ipak prilagođene hrvatskomu kao inomu jeziku, dok bratislavski studenti slušaju klasične lektorske vježbe i one su jedini kolegij koji se predaje na hrvatskome jeziku, osim na diplomskome studiju gdje lektor izvodi i neke druge kolegije koji se slušaju na hrvatskome jeziku. Osim toga, u Pečuhu je odlično organizirana hrvatska manjinska zajednica koja je velika potpora lektoru i studentima pri organizaciji kakvih aktivnosti (od financijske pomoći do ustupanja prostora) te je mogućnost izvođenja izvannastavnih aktivnosti itekako veća. U daljnjemu radu pobrojati će se i pojasniti što je od izvannastavnih aktivnosti autor ovoga rada proveo sa svojim studentima.

U Pečuhu je 2011. godine u organizaciji lektora te uz financijsku pomoć Filozofskoga fakulteta, Generalnoga konzulata Republike Hrvatske u Pečuhu, ogranka Matice hrvatske u Pečuhu, Hrvatskoga kazališta u Pečuhu, MZOS-a i Grada Zagreba organiziran dolazak hrvatske etnologinje i antropologinje, znanstvene novakinje Instituta za etnologiju i folkloristiku u Zagrebu, ali i hrvatske kantautorice i književnice Lidije Bajuk. U vrijeme svojega kratkoga dvodnevna boravka u Pečuhu Lidija Bajuk studentima je održala multimedijско predavanje na temu *Mitski motivi u usmenoj hrvatskoj lirici*, dok je drugog dana u *Hrvatskom klubu August Šenoa* održana književna tribina gdje je predstavljen njezin rad kao književnice u kojemu su sudjelovali i studenti, a kruna posjeta bio je koncert tradicijskih hrvatskih napjeva održan u *Hrvatskome kazalištu*.

Sljedeći važniji projekt održan je u Pečuhu 2012. godine pod nazivom *Studenti kroatistike predstavljaju Hrvatsku* na kojemu su studenti druge godine kroatistike u ciklusu od tri predavanja predstavljali kulturnu baštinu i zanimljivosti hrvatskih regija

na javnim predavanjima u *Hrvatskome klubu August Šenoa*. Pripreme za predavanja održavane su u sklopu kolegija *Jezik, tradicija i identitet*, a potom su svi studenti široj javnosti u večernjim satima držali javna predavanja. Program je i medijski popraćen¹, a odlično su ga prihvatili sami studenti i šira hrvatska javnost u Pečuhu. Posebice zadnje predavanje pod nazivom *Hrvatska urbana glazba*, koje je održano kao kraće predavanje o suvremenim žanrovima na hrvatskoj glazbenoj sceni, a potom je organizirana slušaonica uz neformalno druženje.

Iste je godine održan i projekt *Paprenjaci* kojemu je cilj bio promocija hrvatske kulturne nematerijalne baštine na Filozofskome fakultetu u Pečuhu. Zahvaljujući projektu studenti su upoznati s nematerijalnom baštinom Hrvatske općenito, a javnost smo odlučili privući temom kolačića paprenjaka. Studenti su bili upoznati s temom paprenjaka u hrvatskoj književnosti (Šenoa), te njihovom ulogom u promociji Hrvatske. Pripremili su paprenjake te su na javnome predstavljanju u *Hrvatskome klubu August Šenoa* nudili ove delicije javnosti s malom brošuricom u kojoj je bio njihov recept i ključne natuknice o tome kolačiću u hrvatskoj kulturi.

Važan aspekt izvannastavnih aktivnosti jest i posjet Republici Hrvatskoj. Vodeći se mišlju „*Hrvatska nije samo more*“, organizirana je dvodnevna ekskurzija 2013. godine u Slavoniju i Srijem gdje su studenti upoznati s kulturnom baštinom tih regija te su posjetili gradove Osijek, Vukovar i Ilok. Održan je i susret sa studentima kroatistike u Osijeku koji je važan aspekt umrežavanja mladih kroatista. Uz velikodušnost većine muzeja koji su nam ustupili besplatan ulaz, uz prethodnu lektorovu zamolbu, cijena ekskurzije uistinu je bila simbolična.

Osim navedenoga redovito se sa studentima odlazilo na kazališne predstave *Hrvatskoga kazališta* u Pečuhu, sudjelovali smo u televizijskim emisijama Mađarske državne televizije (MTV) koji su napravili reportažu o studentima „maloga“ jezika, sudjelovali smo u kulturnim programima KUD-ova *Tanac* i *Baranja*, organizirali književne tribine i slično.

Što se tiče studenata kroatistike u Bratislavi, zbog nemogućnosti dobivanja prostora izvannastavne se aktivnosti moraju prilagoditi javnim prostorima ili ih uvrštavamo u klasičnu nastavu. Lektor pomno prati javna zbivanja te upućuje studente na moguće aktivnosti. Do sada smo sudjelovali na promociji filma Dalibora Matanića *Zvizdan* u sklopu *Bratislava film festivala*, promociji književnoga djela Mire Gavrana te performansu hrvatske umjetnice Lene Šimić s adresom u Londonu pod naslovom *6 Notebooks for 6 Women for 6 Years in Bratislava*. Nadalje, obilježeni su Dan neovisnosti Republike Hrvatske i Dan kravate. Dan kravate iznimno su pohvalili profesori Filozofskoga fakulteta. Studenti su bili izrazito motivirani pri izradi materijala za obilježavanje navedenih datuma, a javnosti je predstavljen na panou. Organizira se i ekskurzija u Republiku Hrvatsku s istim geslom i sličnim programom kao i za pe-

¹ <http://www.matis.hr/index.php/hr/aktivnosti/najave/1177-kulturni-kolokvij-studenata-kroatistike-iz-pecuha> Pristup 31.5.2016. 16,43.

<http://senoa.hu/hr/slike/19/20121205> Pristup 31.5.2016. 16,45.

čuške studente „*Hrvatska nije samo more*“ za koju je MZOS udijelio i pet stipendija najuspješnijim studentima.

Prema autorovu osobnome mišljenju studenti su najzadovoljniji projektom *Jezični kafić* koji se organizira u suradnji s *Kulturnim centrom Dunaj* (KC Dunaj). Riječ je o projektu otvorenoga pristupa koji se organizira svake prve srijede u mjesecu i tada u KC Dunaju postoji tzv. *hrvatski stol*² te svi koji sjednu za taj stol govore hrvatskim jezikom. Nema zadanih tema, već svi samo razgovaraju. Uz sadašnje studente taj događaj pohađaju i bivši studenti te različiti govornici hrvatskoga jezika (od pripadnika hrvatske manjine do Hrvata koji trenutačno rade u Bratislavi). Studenti su iznimno zadovoljni tim projektom jer dolaze u neposredan kontakt s razgovornim hrvatskim stilom, raznim dijalektima i narječjima te se stvara i mreža hrvatskih govornika u Slovačkoj.

Zaključno se može reći da izvannastavne aktivnosti svakako privlače veću pozornost, ali i pažnju studenata kroatistike. Razumljivo je da pri učenju stranoga jezika studenti istovremeno trebaju usvajati i kulturu jezika koji studiraju. Bez izvanjezičnih podataka puko učenje jezičnih osobitosti i zakonitosti ogoljeno je i zatvoreno. Iako je kulturni element dominantan i u formalnome učenju jezika, u izvannastavnim aktivnostima, gdje je dominantan neformalni pristup, on dolazi do većega izražaja te motivacija studenata za usvajanje novih sadržaja raste. No, uz tu metodičko-didaktičku ulogu izvannastavne aktivnosti imaju i važnu ulogu u promociji hrvatske kulture. Studente se sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima priprema i za buduće nositelje i promicatelje hrvatske riječi i kulture u zajednici u kojoj djeluju.

² Uz *hrvatski stol* postoje i ostali jezični stolovi. Taj je projekt namijenjen javnosti te ga je lektor zbog manjka mogućnosti organizacije izvannastavnih aktivnosti prilagodio svom izvannastavnom programu.

PRIKAZI KNJIGA

Hrvatski B2

Marinela Aleksovski

(Milvia Gulešić Machata, Ana Grgić (ur.), *Hrvatski B2: opisni okvir referentne razine B2*, Zagreb: FF press, 2015.)

1. Uvod

Knjiga *Hrvatski B2 – opisni okvir referentne razine B2* objavljena je 2015., samo dvije godine nakon izdanja *Okvira B1*, no put od opisa B1 (prijelazne razine) do opisa razine B2 hrvatskoga kao inoga jezika kronološki je bio puno dulji, tekao je usporedo i razvijao se zajedno s oblikovanjem opisnoga okvira za razinu B1. U razdoblju od 2008. do 2015. godine tim dvama priručnicima hrvatski jezik kao ini stao je uz bok drugim europskim jezicima, a izdanje prvoga sretno se poklopilo sa službenim ulaskom Republike Hrvatske u EU i potvrdom kojom hrvatski postaje 24. službeni i radni jezik Europske unije. Urednice i autorice tim su velikim projektom potvrdile da hrvatski jezik ide ukorak sa suvremenim standardima europske jezične politike.

Hrvatski B2 ima 507 stranica. Knjigu su uredile Milvia Gulešić Machata i Ana Grgić, ujedno i suautorice zajedno s još pet suautorica: Ivančicom Banković-Mandić, Jelenom Cvitanušić Tvico, Aidom Korajac, Ivom Nazalević Čučević i Sandom Lucijom Udier. Marko Maraković je složio knjigu i grafički oblikovao naslovnicu.

2. Dijelovi knjige

Knjiga se sastoji od predgovora, zahvala, popisa kratica i znakova, deset poglavlja i dvaju dodataka, kazala pojmova i popisa udžbenika i priručnika za učenje hrvatskoga kao inoga jezika, a na kraju su podatci o autoricama.

Predgovor – Predgovor je napisala Zrinka Jelaska, profesorica na Katedri za hrvatski standardni jezik Odsjeka za kroatistiku i vodeća stručnjakinja za hrvatski kao ini jezik.

2. 1. Značajke i namjena priručnika

U prvome poglavlju urednice u kratkim crtama odgovaraju na pitanje što je razina B2, što se od govornika na toj razini okvirno očekuje, kako je tekao rad na opisu te referentne razine, pritom navodeći osnovna obilježja priručnika i njegovu namjenu. Složenost razine B2 očituje se u nekim jezičnim djelatnostima koje su bile podijeljene u dvije podrazine: B2.1 i B2.2 (ili B2+) s napomenom da govornik na razini B2 treba ovladati objema podrazinama, tj. cijelom razinom. Na samostalnoj razini B2 naglasak je na učinkovitoj argumentaciji, uspješnom društvenom diskursu koji

uključuje povratnu informaciju, nadovezivanje na prethodne izjave, ali i na novome stupnju jezične osviještenosti (govornik može sam ispraviti svoje greške ako su uzrok nesporazuma, svjesno pratiti svoj govor kako bi ga ispravio, planirati što će reći te promatrati reakciju sugovornika). Urednice su istaknule kako su radi što iscrpnija opisa standarda znanja na razini B2 morale istražiti i analizirati mikrofunkcije, odnosno kategorije kojima se definira funkcionalna uporaba pojedinih izričaja koji se obično pojavljuju kao replike u jezičnome međudjelovanju, poput izražavanja želja, davanja savjeta i uputa i sl., ali i makrofunkcije kojima se definira uporaba govornoga diskursa koji se sastoji od niza rečenica kao npr. opis, argumentacija, komentar, objašnjenje te opće pojmove. Urednice navode da bi *Hrvatski B2* trebao pridonijeti izradi homogenijih i kvalitetnijih planova i programa za učenje hrvatskoga jezika kao inoga na razini B2, zatim u izradi i standardizaciji ispita te uspostavljanju kriterija vrednovanja za neizvorne govornike. Treba dodati da je priručnik koristan za sve autore koji se upuštaju u pisanje udžbenika, vježbenica, priručnika te za sve lektore koji sami sastavljaju nastavne materijale za razinu B2 jer se napokon na jednome mjestu mogu pronaći važne smjernice i odgovori na brojna pitanja vezana uz kompetencije neizvornih govornika.

Priručnik *Hrvatski B2* omogućuje i samostalnu pripremu za ispite, dakle, namijenjen je i planiranju samostalnoga učenja. Posebno se napominje da taj priručnik valja shvatiti ponajprije kao opis, a ne kao strogi propis o riječima i oblicima koje je potrebno poznavati na razini B2.

2. 2. Opis razine B2: komunikacijska kompetencija, jezične djelatnosti i strategije, kontekst jezične uporabe, tekst

Drugo poglavlje napisala je Iva Nazalević Čučević. Autorica donosi opći prikaz razine B2 prema Zeroju, opisuje komunikacijske jezične djelatnosti i strategije, kontekst jezične uporabe i tekst. U tome se poglavlju daju primjeri tekstova koje govornici na razini B2 mogu primiti, proizvesti te oni kojima mogu međudjelovati, a popis tekstova je rezultat analize Zerojevih opisivača za komunikacijske kompetencije, djelatnosti i strategije te iskustva iz nastavne prakse. Vrste tekstova nalaze se u preglednome tabličnome prikazu na kraju poglavlja.

2. 3. Pragmatična kompetencija

U trećemu poglavlju koje je također napisala Iva Nazalević Čučević, opisuje se diskursna i funkcionalna kompetencija koje su određene u Zeroju. Važno je napomenuti da govornici na razinama B1 i B2 ostvaruju iste komunikacijske namjere, s tom razlikom da se one na razini B2 ostvaruju leksički raznovrsnijim, strukturno složenijim te komunikacijski i funkcionalno izražajnijim sredstvima. Na kraju poglavlja nalazi se popis literature.

2. 4. *Jezične funkcije*

Četvrto je poglavlje sastavilo svih sedam autorica koje su navedene abecedno. U tome su poglavlju opisane i oprimjerene najčešće jezične funkcije koje su govornicima na razini B2 potrebne u komunikacijskim situacijama. Poglavlje na svojih sto stranica donosi šest većih potpoglavlja, dalje podijeljenih na više manjih jedinica koje su označene brojevima. Njihova dvodijelna struktura olakšava preglednost jer se u lijevome stupcu opisuju strukture, a u desnome daju primjeri. To poglavlje ima svoju posebnu težinu budući da autorice i same ističu kako nije bilo lako povući jasnu granicu između jezične funkcije i njezina konkretna ostvaraja koji bi pripadao opisanoj razini i onih koji bi bili na višoj ili nižoj razini. Brojni su primjeri bili predmeti rasprave, a ponuđena rješenja rezultat dogovora koji se temeljio na dugogodišnjim istraživanjima, analizama i razgovorima. Rad na ovoj vrsti priručnika izuzetno je zahtjevan i izazovan, a u ovome poglavlju izazov je tim veći što je brojnije suautorstvo tako da je i krajnji rezultat plod zajedničkih težnji da se korisniku priručnika što jasnije i iscrpnije omogući uvid u jezične funkcije, odnosno strukture koje svojom složenošću te izborom riječi odgovaraju razini B2. Pritom se ističe da su primjeri realizacija jezičnih funkcija samo jedna od brojnih mogućnosti te uvelike ovise o kontekstu. Ovim se poglavljem otvaraju brojne mogućnosti za daljnja istraživanja jer je propitivanje struktura i razina neiscrpna tema koja poziva na nove analize.

2. 5. *Opći pojmovi*

Peto je poglavlje napisalo pet autorica i u njemu donose popis riječi koje su govornicima potrebne ili mogu biti potrebne za sudjelovanje u komunikacijskim situacijama iz prethodnoga, četvrtoga poglavlja. Time su ta dva poglavlja čvrsto povezana i izravno se dopunjuju. Preklapanje popisa općih pojmova s opisom jezičnih funkcija trebalo bi poslužiti korisnicima *Hrvatskoga B2* za organiziranje plana i programa poučavanja na razini B2, a na temelju toga popisa moguće je izrađivati nastavne i ispitne materijale. Klasifikacija leksičkih jedinica prema semantičkim kategorijama pokazala se prikladnom u priručniku za B1, tako da se slijedi isti način podjele na sedam kategorija: egzistencije, količine, prostora, vremena, kvalitete, mišljenja, osjećaja, govorenja i odnosa, a unutar tih kategorija pojmovi su podijeljeni u potkategorije koje se dalje dijele u manje tematske jedinice. U lijevome stupcu nalazi se popis riječi u kanonskome obliku, a kontekstualizirani su primjeri u desnome.

2. 6. *Gramatička kompetencija*

U šestome poglavlju, koje je napisala Sanda Lucija Udier, postavlja se okvir za morfologiju koju je govornik usvojio na razini B2 i sintaktičko znanje koje je potrebno da bi se oblici riječi i njihove kombinacije ostvarivale na razini rečenice ili teksta. Od razine B2 se, dakle, premješta naglasak s morfologije na sintaksu i leksik, a posebno na usvajanje složenijih sintaktičkih struktura pa se može istaknuti pregled sintak-

se nezavisnosloženih i zavisnosloženih rečenica. Na toj se razini od govornika očekuje ovladanost neutralnim redoslijedom rečeničnih elemenata u jednostavnoj rečenici, širokim rasponom konektora, uobičajenih kratkih i modalnih izraza te kolokacija.

2. 7. Posebni pojmovi

Sedmo poglavlje, koje je napisalo pet autorica, donosi popis posebnih pojmova za razinu B2 prema Zeroju. Navedeni pojmovi omogućuju govornicima postupan prijelaz prema mogućnosti izražavanja složenijih misli ili tema. Pritom su podebljane leksičke jedinice činjenica razine B2, dok su ostali pojmovi preuzeti iz poglavlja s jezičnim funkcijama u *Hrvatskome B1*. Pritom popis pojmova nije zamjena za rječnik, nego okviran popis leksičkih elemenata koje je potrebno poznavati radi ostvarivanja različitih komunikacijskih zadataka na razini B2, stoga ga je nužno promatrati u kontekstu poglavlja 4. *Jezične funkcije* i 5. *Opći pojmovi* jer sva tri poglavlja zajedno crtavaju temelje jezične kompetencije na razini B2.

2. 8. Izgovorna kompetencija

U osmome poglavlju, koje je napisala Ivančica Banković-Mandić, navedena su govorna obilježja kojima bi govornici na razini B2 trebali ovladati te kakva je odstupanja u vezi s izgovorom na toj razini potrebno ispravljati. Autorica jedan dio poglavlja posvećuje normi i varijacijama, ritmu i intonaciji te naglascima i asimilacijama. U najvećemu dijelu poglavlja bavi se opisom hrvatskih glasova tj. glasničkim repertoarom.

2. 9. Pravopisna kompetencija

Deveto poglavlje napisala je Sanda Lucija Udier. To se poglavlje bavi pravopisnom kompetencijom govornika na razini B2 i autorica u uvodnome dijelu ističe kako je stjecanje pravopisne kompetencije vrlo važan korak u procesu ovladavanja inim jezikom. U kratkim se crtama navode znanja kojima su neizvorni govornici na ovoj razini ovladali u pisanju riječi i rečenica, a posebno se izdvaja pisanje velikoga početnoga slova i bilježenje kratica.

2. 10. Sociokulturna kompetencija

U desetome se poglavlju autorica Milvia Gulešić Machata bavi sociokulturnom ili međukulturnom kompetencijom, donosi podatke iz ZEROJ-a, ali i na primjeru udžbenika za hrvatski kao ini jezik prikazuje sociokulturno znanje na razinama A1–B2 podijeljeno na sedam tematskih jedinica: od svakodnevnoga života, uvjeta života, vrijednosti, uvjerenja i stavova, preko međuljudskih odnosa, govora tijela do društvenih konvencija i ritualnih ponašanja.

3. Zaključak

Knjiga *Hrvatski B2: opisni okvir referentne razine B2* važan je putokaz svima koji se bave hrvatskim kao inim jezikom, posebno onima koji izrađuju planove i programe za učenje hrvatskoga kao inoga, sastavljaju ispite te tragaju za jasnijim kriterijima vrednovanja znanja na razini B2. Kako bi planovi postali homogeniji i transparentniji, a ispiti se standardizirali, nužno je bilo stvoriti okvir koji je dovoljno otvoren i prilagodljiv, a u isto vrijeme jasan i pregledan poput ovoga koji sada imamo objavljen i spreman za uporabu. Autorice su u tome zaista i uspjele jer se njime mogu služiti ne samo stručnjaci već i neizvorni govornici razine B2 koji se žele samostalno pripremati za polaganje ispita. Ispit na razini B2 trebaju položiti strani državljani za različite osobne potrebe, naprimjer za potrebe studija u Republici Hrvatskoj.

Zanimljivo je da je istodobno s nastajanjem *Hrvatskoga B2* tekao i projekt izrade ispita za razinu B2 (*Ini hrvatski B2*) u Nacionalnome centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja te ispitnoga kataloga za tu razinu, u čemu su sudjelovale i neke autorice *Hrvatskoga B2*, što samo potvrđuje da je ova knjiga objavljena u pravo vrijeme, a njezina će se važnost potvrđivati u godinama koje dolaze. Nadamo se da ćemo jednom u budućnosti imati opis svih referentnih razina za hrvatski kao ini jezik, a poznavajući autorice prvih dvaju okvira, vjerujem da će se ovaj uspješan niz uskoro nastaviti.

Razgovarajte s nama B2–C1

Ranka Đurđević

(Sanda Lucija Udier, *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razine B2–C1*, Zagreb: FF press, 2014.

i

Sanda Lucija Udier, Milvia Gulešić Machata, *Razgovarajte s nama! Gramatika i pravopis hrvatskoga jezika s vježbama za razine B2–C1*, Zagreb: FF press, 2014.)

Praksu poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika odnedavno obogaćuje, a time i uvelike olakšava sveučilišni udžbenik *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razine B2–C1* (Zagreb 2014) autorice Sande Lucije Udier u izdanju FF pressa, uz koji je nastala i vježbenica u suautorstvu s Milviom Gulešić Machata. Obje su dugogodišnje lektorice na *Croaticum* – Centru za hrvatski kao drugi i strani jezik na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Koliko nam je poznato, do sada nije postojao udžbenik za poučavanje više podrazine B2 prema ZEROJ-u koja predstavlja prijelaz prema razini C1. Ipak, valja spomenuti udžbenik za srednji stupanj *Kroatisch für the Mittelstufe* (npr. München 2005) Marije Korom, koji je doduše ponajprije namijenjen studentima filoloških studija kojima je prvi jezik njemački, no njime se mogu koristiti i drugi, a u kojemu se poučavanje temelji na književnim tekstovima probranih hrvatskih suvremenih pisaca poput Pavla Pavličića, Dubravke Ugrešić, Miljenka Jergovića itd.

Udžbenik *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razine B2–C1*, kako u uvodu kaže njegova autorica, rezultat je višegodišnjega poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika na kolegiju *Jezične vježbe iz hrvatskoga kao inoga jezika 5* koji se izvodi na *Croaticum*. Do njegova su tiskanja priručnicima bile pokrivene početna, viša početna (A2–B1) i niža srednja razina (B1–B2), a nakon njegova tiskanja i srednja razina (B2).

Udžbenik se sastoji od deset lekcija u kojima se obrađuju aktualne komunikacijske teme: *Baština i suvremeni svijet*, *Moderni bonton*, *Današnji život i stari običaji*, *Između prirode i tehnologije*, *Kupujem, dakle jesam*, *Naše predrasude i predrasude o nama*, *Suvremeni svijet: marketing i komunikacije*, *Ljepše je putovati nego stići*, *Ljepota je u različitosti*, *Okoliš između očuvanja i izgradnje*. Njih sačinjavaju dvije cjeline sastavljene od tekstova za čitanje, zadataka za uvježbavanje i provjeravanje razumijevanja čitanoga teksta, leksičkih vježba, riječi u kontekstu i kolokacija, tekstova za slušanje, zadataka za uvježbavanje i provjeravanje razumijevanja slušanoga teksta te vježba usmenoga i pismenoga izražavanja, čime se njeguju sve četiri jezične djelatnosti: čitanje, slušanje, govorenje i pisanje. Velika su akademska vrijednost ovoga udžbenika „crtice iz hrvatske kulture“, po jedan autorski tekst na kraju svake lekcije, o različitim fe-

nomenima suvremene hrvatske kulture. Ti su tekstovi iz različitih područja poput etnologije, književnosti, filologije, govorništva, lingvistike, filmologije objavljivani u cijenjenim časopisima (ili su zapis izlaganja na stručnome skupu) i posebno su prilagođeni za potrebe razine kojoj je udžbenik namijenjen. Budući da se bave kulturom, vrijedan su doprinos stjecanju (među)kulturne kompetencije, bez koje je suvremena nastava inoga jezika danas nezamisliva.

Tekstovi namijenjeni uvježbavanju čitanja ili slušanja preuzeti su iz različitih izvora: knjiga, časopisa, novina, predavanja, blogova i s različitih internetskih portala. Svi su tekstovi (osim za slušanje) bogato popraćeni fotografijama ili ilustracijama. Tekstovi za slušanje nalaze se na edukativnome CD-u koji dolazi uz udžbenik, a na kraju udžbenika nalaze se njihovi zapisi, kao i rješenja svih zadataka. Zadatci su ponajprije usmjereni na ovladavanje leksikom, napose kolokacijama te na razvijanje govorene i pisane prozvodnje u različitim oblicima, npr. izražavanje sućuti, konvencionalni razgovori o smrti, bolesti, kratki govori, komentiranje, zatim pisanje nekrologa, rasprave, projekta, bibliografske bilješke, prigovora, sažetka itd.

Ovladavanje gramatikom i pravopisom preneseno je u vježbenicu *Razgovarajte s nama! Gramatika i pravopis hrvatskoga jezika s vježbama za razine B2–C1* čije su autorice Sanda Lucija Udier i Milvia Gulešić Machata gramatičko i pravopisno gradivo u svakoj od deset lekcija podijelile u osam cjelina: *Oblici, Sintaksa padeža, Sročnost, Prefigirani glagoli, Glagolski vid, Rečenice, Konektori, Pravopis*. Zahvaljujući bogatu iskustvu rada u nastavi inoga jezika promišljeno su u gramatičkome sadržaju ostavile mjesta za ponavljanje nekih – na nižim razinama već obrađivanih jezičnih tema – budući da među učenicima u pravilu uvijek ima i onih koji nisu sustavno učili hrvatski jezik. Svaka lekcija tematsko-leksički prati lekciju u udžbeniku pa se tako primjerice u prvoj lekciji deklinacija imenica *i*-vrste ili raspored enklitika uvježbavaju na tekstovima o različitim festivalima i čipkarstvu, a kratice na tekstu o hrvatskim spomenicima na popisu UNESCO-ove zaštićene svjetske baštine. Rješenja se zadataka nalaze na kraju vježbenice, što omogućuje i samostalan rad iako je vježbenica mišljena za rad s nastavnikom.

I udžbenik i vježbenica prikladni su za studente kroatistike, nasljedne i predačke učenike te sve druge koji žele ovladati hrvatskim. Svojim bogatim sadržajem udžbenik i vježbenica ispunjavaju veliku satnicu od barem 220 sati, no isto tako ostavljaju velike mogućnosti izbora iz tema ako je satnica manja. Svoje korisnike ova dva hvaljevrijedna priručnika osposobljuju ne samo u smislu razvijanja jezičnih vještina nego i učenja o kulturi jer tematski raznovrsni tekstovi predstavljaju vrijedan izvor informacija o tome nezaobilaznome aspektu učenja i poučavanja jezika. Lektorima pak bogatstvo tipova zadataka i pristupa tekstu ili gramatičkoj temi može biti vrlo inspirativno za nastavu. Stoga najtoplije pozdravljamo izlazak udžbenika *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razine B2–C1* i vježbenice *Razgovarajte s nama! Gramatika i pravopis hrvatskoga jezika s vježbama za razine B2–C1*, zahvaljujući kojima iskustvo poučavanja ovih dviju vrsnih lektorica sada postoji i raskošno ukoričeno, što je velik doprinos području hrvatskoga kao inoga jezika s obzirom na to da takvi priručnici dosad nisu postojali.

Na prvi pogled ... iz jednoga pogleda

Josip Lasić

*(Hrvatska na prvi pogled (udžbenik hrvatske kulture),
uredila Sanda Lucija Udier, Zagreb: FF press, Zagreb 2014.)*

Pod uredničkom palicom Sande Lucije Udier, a u izdanju zagrebačkoga FF pressa, u rujnu 2014. godine izašao je iz tiska zanimljiv naslov u obliku sveučilišnoga udžbenika *Hrvatska na prvi pogled*. U uvodnome dijelu udžbenika urednica naglašava razloge koji su utjecali na nastanak i tiskanje udžbenika jer je sam nastanak plod višegodišnjega predavačkoga rada i stečenih iskustva u poučavanju neizvornih govornika hrvatskoga jezika u zagrebačkome centru za hrvatski kao ini jezik *Croaticum*. Udžbenik hrvatske kulture izravan je rezultat nastojanja da strani studenti, kako kroatistike tako i ostalih struka, dobiju na jednome mjestu objedinjen zgusnut izvor informacija o najvažnijim aspektima hrvatske kulture. Na tristo šezdeset i sedam tiskanih stranica udžbenika urednica je okupila tekstove deset hrvatskih sveučilišnih profesora i znanstvenika koji su, a svaki u svojem području, dali jasan i zreo prikaz pojedinoga aspekta hrvatske kulture. Svaki od aspekata donosi se u obliku zasebnoga poglavlja koji su poredani prema sljedećemu redoslijedu:

1. Geografija Hrvatske (Vuk Tvrtko Opačić)
2. Hrvatska povijest između periodizacije i interpretacije (Tvrtko Jakovina)
3. Politički sustav i politika Republike Hrvatske (Boško Picula)
4. Hrvatski jezik na početku 21. stoljeća (Sanda Lucija Udier)
5. Hrvatska književnost: autori i razdoblja (Marina Protrka Štimec)
6. Hrvatska tradicijska kultura i identitet nekad i danas (Jasna Čapo)
7. Umjetnička baština Hrvatske (Miljenko Jurković)
8. Glazba u Hrvatskoj (Irena Paulus)
9. Hrvatski film između nacionalizirane i nacionalne kinematografije (Tomislav Šakić)
10. Hrvatska svakidašnjica (Jasna Novak Milić)

U prvome poglavlju Vuk Tvrtko Opačić obrađuje aspekt hrvatske geografije preko tematskih cjelina o smještaju i položaju Republike Hrvatske u Europi, zatim iznosi podatke o prirodno-geografskim obilježjima, stanovništvu, naseljenosti i gospodarstvu Hrvatske.

Drugo, iznimno zanimljivo, poglavlje odnosi se na povijesni aspekt u kojemu Tvrtko Jakovina iz suvremenoga kuta gledanja iznosi povijesne podatke o tome gdje je uopće Hrvatska i gdje uopće žive Hrvati, raspravlja o tome je li Hrvatska uopće dio toposa (pre)poznatoga kao Balkan (u raspravi *Triplex confinium*), donosi podatke

o seobama i miješanjima stanovništva, otvara niz pitanja o stoljećima vezanima uz određenja i pozicioniranje Hrvatske, a poglavlje zaključuje prikazom razvoja hrvatske povijesti od 6. stoljeća do današnjih dana.

Politički sustav i politika Republike Hrvatske opisani su u trećemu poglavlju koje potpisuje Boško Picula. Poglavlje započinje uvodnim napomenama o proteklome razdoblju korjenitih promjena od početka devedesetih godina na koje se naslanjaju i ostale tematske cjeline o demokratizaciji hrvatskoga društva i značaju Ustava i trodobi zakonodavne, izvršne i sudbene vlasti. U poglavlju se raspravlja u novim tematskim cjelinama o izborima, političkim strankama, lokalnoj i regionalnoj samoupravi, a završava opisom odnosa Hrvatske prema kontekstu međunarodnih odnosa i kontekstu članstva u Europskoj uniji.

Četvrto poglavlje potpisuje urednica udžbenika Sanda Lucija Udier u kojemu predstavlja hrvatski jezik u 21. stoljeću preko tematskih cjelina u kojima je obrađen suvremeni standardni hrvatski jezik, narječja i njihov odnos prema standardnomu jeziku, povijesni razvitak i odnos hrvatskoga jezika prema srodnim jezicima. Poglavlje zaključuje kratkom analizom odnosa hrvatskoga jezika u suvremenoj Europi.

Marina Protrka Štimec u petome poglavlju analizira aspekt hrvatske književnosti u kojemu iznosi najvažnije znanstvene spoznaje o autorima i razdobljima hrvatske književnosti. Prikazom hrvatske književnosti od početaka pismenosti i srednjovjekovne književnosti, preko humanizma, renesanse, baroka, protureformacije, prosvjetiteljstva, romantizma i nacionalnoga preporoda, realizma, simbolizma i moderne, avangarde, socrealizma i druge moderne pa sve do postmodernoga i suvremenoga doba autorica je pažljivim izborom iznijela najvažnije značajke hrvatske književnosti od njezinih početaka do danas.

Šesto poglavlje govori o hrvatskoj tradicijskoj kulturi i identitetu od davnih vremena do danas. Autorica Jasna Čapo u sažetu prikazu iznosi spoznaje o raznovrsnosti hrvatske tradicijske kulture u vremenu i prostoru, a u tematski razrađenim potpoglavljima raspravlja o regionalnome bogatstvu hrvatskoga kulturnoga prostora, povijesnim i kulturnim slojevima folklorne tradicije te o baštini transponiranoj u suvremeni život. Poglavlje završava pitanjima o hrvatskim identitetima i njihovoj otvorenosti, uključenosti i toleranciji, čime istodobno započinje i otvara neku novu raspravu.

Povjesničar umjetnosti Miljenko Jurković autor je sedmoga poglavlja o umjetničkoj baštini Hrvatske. Dajući povijesni prikaz razvoja hrvatske umjetnosti, uspio je prikazati hrvatski umjetnički prostor počevši s vremenom prije Rimljana, preko antike, Grka i Rimljana na istočnome Jadranu, kasne antike i procvata kršćanske umjetnosti, predromanike, romanike, gotike, renesanse i baroka pa do umjetničkih doživljaja i praksi hrvatskoga prostora tijekom čitava 19. i 20. stoljeća.

Osmo poglavlje naslovljeno je *Glazba u Hrvatskoj* i potpisuje ga Irena Palaus. U zgušnjatu prikazu razvoja hrvatske glazbe od njezinih prvih stavljanja u kontekst umjetnosti pa do rocka, popa i drugih pravaca svojstvenih novijim vremenima autorica je pisala, a time otvorila i niz novih tema u budućim raspravama, o: popularnim

inačicama tradicijske glazbe, utjecaju džeza na hrvatsko glazbeno stvaralaštvo, važnosti šlagera, šansona i glazbenih festivala do one uvijek zanimljive teme o stratifikaciji i poimanju zabavne glazbe u suvremenome hrvatskome društvu.

Hrvatski film opisan je u devetome poglavlju. Autor Tomislav Šakić već podnaslovom „Između nacionalizirane i nacionalne kinematografije“ uvodi čitatelja u svijet hrvatskoga filma od njegova začeca 1896. godine, preko godina dugoga i mukotrpno-ga odrastanja (1896. – 1941.) i, kako sam autor navodi, godina „ugovora s đavlom“ pa do prikaza razvoja hrvatskoga filma, najprije u kontekstu jugoslavenske kinematografije i na kraju u kontekstu tzv. razdoblja nacionalnoga filma. U prikazu razvoja hrvatske kinematografije autor na jedan suvremen način aspektira filmske poetike, pravce i mode kojima je obuhvatio najvažnije cikluse u stvaralaštvu hrvatske sedme umjetnosti.

Posljednje, deseto poglavlje donosi Jasna Novak Milić u raspravi o hrvatskoj svakidašnjici. Uspjela je svojim radom obuhvatiti niz arhetipova kojima se opisuje hrvatska svakidašnjica. Poglavlje započinje predstavljanjem hrvatske obitelji i obiteljskih odnosa, a nastavlja se opisom i analizom navika i običaja, blagdana i praznika, kulture jedenja i pijenja, sustavom obrazovanja, rada i radnih uvjeta. Poglavlje završava stereotipima i predrasudama o Hrvatima i Hrvata o drugima. Tom tematskom cjelinom ujedno je zaključen i sam udžbenik.

Zaključno se može reći da je sveučilišni udžbenik *Hrvatska na prvi pogled* hvalevrijedan pothvat urednice i njezinih deset suradnika. Udžbenik je izuzetno koristan izvor za sve strance (i ne samo strance) koji žele saznati ili proširiti svoja znanja o pojedinome aspektu hrvatske kulture. Svaki od deset obrađenih aspekata pažljivo i jasno iznosi suvremena gledanja na hrvatsku kulturu kroz deset izabраниh područja. Izbor frazema *na prvi pogled* sadržan u naslovu udžbenika svojim značenjem *otprve, odmah* (Menac, Fink-Arsovski, Venturin 2003: 225) otkriva nastojanja pisaca ovoga udžbenika da pažljivo biranim sadržajima bez većih poteškoća u razumijevanju donese čitatelju potrebna znanja i spoznaje o hrvatskoj kulturi kao ne baš jednostavnoj i ponekad teško obuhvatljivoj ukupnosti duhovne, moralne, društvene i proizvodne djelatnosti društva. Zbog toga valja javno izreći sve pohvale zbog toga nastojanja kako urednici tako i njezinim suradnicima na ovome vrijednome izvoru znanja o hrvatskoj kulturi.

Komunikacijskim pristupom do samostalnih korisnika

Martina Podboj

(Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. *Razgovarajte s nama! Udžbenik, vježbenica i zvučna vježbenica hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razinu B2*, Zagreb: FF press, 2016.)

Za razliku od učenja „velikih“ jezika, čiji su im učenici i korisnici globalno vrlo izloženi te za koje postoji velik niz nastavnih materijala, entuzijazam učenja i poučavanja „malih“ jezika poput hrvatskoga može lako splasnuti ako ne postoje adekvatni nastavni priručnici, osobito za više razine jezične kompetencije. Tom potencijalnom problemu već godinama uspješno doskaču Croaticumove iskusne lektore, autorice udžbenika i vježbenice *Razgovarajte s nama!* za razinu B2 jezične kompetencije prema ZEROJ-u. To je već peti Croaticumov udžbenik, a četvrti je u seriji *Razgovarajte s nama!*, nakon izdanja za razine A2–B1, B1–B2 i B2–C1. Riječ je o nastavnome materijalu koji je rezultat dugogodišnjega iskustva u nastavi te proučavanju i istraživanju inojezičnoga hrvatskoga. Iako su udžbenik i vježbenica namijenjeni intenzivnu učenju s većim brojem sati i predviđaju rad s nastavnikom, velika im je prednost ta što ih koncepcija, sadržaj, ali i grafičko oblikovanje čine vrlo atraktivnima i za samostalno učenje, a njihovi se dijelovi mogu koristiti u različitim kraćim oblicima nastave. Autorice temelje udžbenik i vježbenicu na komunikacijskome pristupu te u njima ravnomjerno raspoređuju sadržaje za razvijanje triju jezičnih kompetencija: komunikacijske, gramatičke i kulturološke. Sam udžbenik i prateća vježbenica sastoje se od dvanaest lekcija: 1. *Pismenost, informacije, društvo znanja*, 2. *Stvarni i virtualni svijet*, 3. *Ljudska prava, borba za prava, globalizacija*, 4. *Tko čita, (ne) skita*, 5. *Zdrav kao dren*, 6. *Prijateljstvo, veze, odnosi, obitelj*, 7. *Sve za obrazovanje, obrazovanje za sve*, 8. *Novac (p)okreće svijet*, 9. *Kupujmo, kupujmo*, 10. *Kao u filmu*, 11. *Klima, elementarne nepogode, okoliš, otpad*, 12. *Hej, haj, uživaj!*, koje također prate tekstovi za slušanje na CD-u i zvučnoj vježbenici, s transkriptima. Lekcije su slično koncipirane i sastoje se od autentičnih i prilagođenih suvremenih tekstova koji su popraćeni vježbama razumijevanja čitanoga teksta te leksičkim vježbama za upotrebu ciljanoga leksika, kolokacija i frazema. Na kraju svake lekcije predstavljen je jedan hrvatski muzej, ali su hrvatski kulturološki sadržaji prisutni u gotovo svim ostalim tekstovima u udžbeniku. Kao što je iz naslova lekcija vidljivo, riječ je o tematski vrlo zanimljivim, aktualnim, ali nipošto jednoznačnim i banalnim temama, koje korisnicima dopuštaju kompleksnije jezično izražavanje te argumentirano raspravljanje, što i jest jedno od glavnih obilježja jezične kompetencije na razini B2. Posebno je pohvalno uključivanje ulomaka suvremene hrvatske proze te udaljavanje od brojnih stereotipa, koji su vrlo često prisutni u udžbenicima stranih jezika. Tekstovi zagovaraju različitost, uključivost i dotiču se aktualnih tema, kako za hrvatski, tako i za širi, europski i multikul-

turni svjetski kontekst (npr. tekstovi o osobama s invaliditetom, nacionalnim manjinama, dostupnosti obrazovanja, siromaštvu, zaštiti okoliša, različitim međuljudskim odnosima i vezama, društvenim mrežama itd.). Leksik primjeren razini B2 pažljivo je uklopljen u tematske lekcije, a osim u spomenutim tekstovima može se uvježbavati u brojnim zadacima za dopunjavanje i povezivanje u vježbenici, dok se pisana kompetencija razvija zadacima pisanja različitih tipova eseja. Također, u svakoj se lekciji prezentira određeno gramatičko područje za koje se brojni zadaci i vježbe mogu pronaći u pratećoj vježbenici. Na razini B2 to su prezent glagola, nezavisno i zavisno složene rečenice, glagolski pridjevi te za korisnike najzahtjevniji vidski parovi i prefigirani glagoli. Korisnik koji uči hrvatski jezik služeći se udžbenikom i vježbenicom *Razgovarajte s nama!* za razinu B2, osim što će poboljšati vještine slušanja, čitanja, govorenja i pisanja te gramatičku točnost, također će razviti svijest o postojanju različitih funkcionalnih stilova hrvatskoga jezika te osjećaj za istančano jezično izražavanje u različitim komunikacijskim situacijama. Ne treba nikako zanemariti ni perspektivu nastavnika inojezičnoga hrvatskoga, kojima će ovaj udžbenik ponekad vrlo zahtjevan proces poučavanja učiniti zanimljivijim i opuštenijim.

U svakome slučaju, riječ je o udžbeniku i pratećoj vježbenici koji će zbog svoje dosljednosti i kvalitete naići na široku primjenu u raznolikom spektru korisnika inojezičnoga hrvatskoga; od inozemnih studenata kroatistike, poslovnih ljudi, nasljednih govornika, do migranata i jezičnih entuzijasta, a to je za jedan „mali“ jezik izrazito velik doprinos!

Govorništvo za svakodnevnu uporabu

Nikolina Sokolić

(Kišiček, G. i Stanković, D. *Retorika i društvo*, Zagreb: Naklada Slap 2014)

Knjiga zanimljiva naziva *Retorika i društvo* autora Gabrijele Kišiček i Davora Stankovića objavljena je potkraj 2014. godine u izdanju Naklade Slap. Naslov, zamišljen kao parafraza osnovnoškolskoga predmeta, već i sam govori o važnosti i sveprisutnosti teme koju knjiga obrađuje. Govoriti o retorici, koja je temelj modernoga i demokratskoga, a danas važan i nezaobilazan alat svakoga uspješnoga društva, najprikladnije je upravo kroz sve ono što jedno društvo čini. Autori tako knjigu dijele na pet tematskih cjelina i govore nam o retorici u politici i medijima te u poslu i svečanim prigodama. Na kraju se usmjeravaju na samoga čovjeka, koji kao temelj svakoga društva, upravo zahvaljujući retorici, ima moć uspješno djelovati i komunicirati s drugim ljudima te na taj način pridonijeti društvu kao cjelini. Svako je poglavlje dodatno razrađeno i zamišljeno tako da obrađuje manje tematske cjeline u potpoglavljima, što ostavlja dojam da je knjiga satkana od kratkih novinskih članaka prepunih aktualnih primjera iz Hrvatske i svijeta, pisanih jednostavnim i zanimljivim, a opet izrazito stručnim jezikom. Kako bi se istaknuli važni teorijski dijelovi i pojmovi u tekstu, autori su ih dodatno izvukli i razradili pored samoga teksta, a za one koji žele znati još više, služi navedena relevantna bibliografija na kraju svakoga poglavlja. Tekst je dodatno obogaćen zanimljivim i mudrim citatima iz povijesti retorike i društva te kratkim biografijama osoba koje su obilježile retoričku teoriju, pedagogiju i praksu. Na početku knjige nalaze se sadržaj i predgovor autora, a na kraju kazalo pojmova.

Kad se spomene retorika, vjerojatno je prva asocijacija većine ljudi politika. Također, mnogi će, nastavno na to, pomisliti i kako nema politike bez retorike. Takvo razmišljanje potkrepljuje činjenica da su retorika i politika povezane još od antike, a i sami su autori ove knjige razmišljali na isti način jer su prvo poglavlje *Retorika i politika* posvetili upravo tomu. Manje teme koje se obrađuju unutar ovoga poglavlja vrlo su šarolike. Dotiču se općenito govora političara, te u tome kontekstu autori navode raznorazne trikove i smicalice, odnosno pogreške u argumentiranju, kojima se političari koriste u svojim javnim govorima, a ponajviše tijekom rasprava i sučeljavanja sa svojim kolegama, s ciljem pobjede u prepirkama pod svaku cijenu. Iako su na "prvo uho" u svojim govorima vješti i "dobrozvučni", autori napominju kako nije dobro sve što dobro zvuči te upućuju na važnost učenja i proučavanja retoričkih smicalica, ne kako bismo ih i sami upotrebljavali već kako bismo ih mogli prepoznati, na njih upozoriti i od njih se obraniti. Najdetalnije se razrađuje takozvani argument *ad hominem* (argument protiv čovjeka) za čiju uporabu navode da ne mora biti uvijek neprimjerena, a ovisi o temi rasprave u kojoj se rabi. Nastavno na to, u tome se poglavlju govori

i o važnosti aktivnoga slušanja i kritičkoga promišljanja koje je najvažnije u borbi protiv političke demagogije. Time se apelira na sve nas koji činimo biračko tijelo i trebamo biti aktivna i kritična publika. Autori su se dotaknuli i drugih zanimljivih tema kao što su žena u politici, emotivnost u argumentiranju i govorenje pred neprijateljskim auditorijem, te su na taj način vješto zaokružili to početno poglavlje.

Knjiga se nastavlja s poglavljem: *Retorika i mediji*. Naime, iako je prva pomisao da je retorika sve što se odnosi na govorenu riječ, ona se ipak nalazi i u pisanim oblicima, a sukladno tome i u pisanim medijima, što im omogućuje, uz prenošenje informacija, i kreiranje javnoga mišljenja. Prema tome, funkcija je medija, pogotovo masovnih medija, uvjeravanje, a često i manipuliranje. I tu autori naglašavaju važnost retoričke obrazovanosti kako bi se jasno mogle razlučiti informacije od insinucija. Nadalje, razrađuju se još neke teme, primjerice, izgled i sadržaj središnje informativne emisije, ali i izgled i sadržaj izjava za medije koje zapravo nisu upućene medijima (iako nas naziv na to navodi), već su važna poruka javnosti. Osim o emisijama strogo informativnoga sadržaja, autori govore i o *talk showovima*, odnosno televizijskim dijaloškim, personaliziranim emisijama informativnoga sadržaja s elementima zabave te o jeziku i govoru u hrvatskim *glumotvorinama* – sapunicama. Na kraju se poglavlje obrađuju reklame, sinonim za umjetnost uvjeravanja, te se daje odgovor na pitanje: Što je to što reklamu čini uspješnom?

Poglavlje *Retorika i posao* treće je poglavlje u ovoj knjizi. Kroz njega autori još jedanput naglašavaju koliko je u današnjem svijetu važno govorničko obrazovanje i posjedovanje izvrsnih prezentacijskih i komunikacijskih vještina u svemu što radimo, a ponajviše u poslu koji svakodnevno obavljamo. Osim što je to itekako važno na samom razgovoru za posao, što nam može osigurati da konačno zaplovimo poslovnim vodama, uspješnost u poslu kojim se bavimo garantira i vrsna komunikacija sa suradnicima i poslovnim partnerima, vješto vođenje sastanaka, uspješnost u pregovorima i učinkovitost u prezentiranju vlastitih ideja. To su neke od tema o kojima autori ovdje detaljnije govore, a ne zaobilaze govoriti niti o zanimanjima u kojima su govorničke vještine izuzetno važne kao dio same profesije. Nastavnicima, svećenicima, novinarima i voditeljima u elektroničkim medijima od izuzetne je važnosti uspješno prenijeti znanje, djelovati na publiku ili prenijeti vijesti, što im prezentacijske i komunikacijske vještine olakšavaju i omogućavaju. Kojim god poslom se bavili, važno je da znamo komunicirati, jer, kako sami autori ističu, dobro poznavanje struke samo je dio uspješnosti u profesiji, ostatak uspjeha ovisi o tome hoćemo li tu svoju stručnost znati predstaviti i prenijeti drugima. To je, pak, usko povezano s posjedovanjem dobrih govorničkih vještina.

Imajući na umu činjenicu da se gotovo svatko od nas barem jednom našao u situaciji kada je trebao izgovoriti poneku lijepu riječ u povodu nečijeg rođendana, vjenčanja ili slično, autori su jedno poglavlje u knjizi odlučili posvetiti i prigodnim govorima. U poglavlju *Retorika i prigode* možemo doznati kako govoriti u svečanim prigodama, odnosno kako uspješno pripremiti i održati zdravicu te kako motivirati govorom, ali isto tako, unatoč tomu što povodi možda nisu lijepi i veseli, kako treba

govoriti na komemoracijama i pogrebima. Iako se na prvi pogled možda ne čini tako, prigodni su govori jednako važni kao i druge retoričke vrste, jer se njima, navode autori, ističu vrijednosti i vjerovanja zajednička skupini ljudi te se pridonosi njihovom zbližavanju.

I na samom kraju knjige, u posljednjem poglavlju, *Retorika i čovjek*, autori se posvećuju samom čovjeku, društvenom biću koje i čini zajednicu i zajedništvo, i koji, da bi mogao njoj pridonijeti i u njoj funkcionirati, treba znati govoriti i komunicirati s drugim pojedincima. Danas nema ograničenja slobode govora kao nekada. Svi smijemo iznijeti vlastito mišljenje i javno govoriti, a uspješnost u tome ovisi o našem govorničkom obrazovanju. Pjesnikom se rađa, a govornikom postaje! Umijeće javnog govorenja ili vještost u argumentiranju svatko od nas može naučiti. Iako, kako i sami autori napominju, govorničko obrazovanje još uvijek nije dio opće naobrazbe, ono svejedno utječe na naš uspjeh i uspjeh samoga društva u cjelini. Autori u ovom poglavlju daju upute o tome kakav bi trebao biti ugodan glas i dobar izgovor te jezik javnoga govora. Spominje se i govorni bonton, a naglašava se i važnost dobrog humora koji je važan sastojak dobrog govora.

Sa sigurnošću se može reći kako je knjiga *Retorika i društvo* autora Gabrijele Kišiček i Davora Stankovića retorička knjiga koja je našem društvu već dugo potrebna i svakako će biti korisna i vrijedna svakome kome se nađe u ruci. Rezultat je to dugogodišnjeg iskustva autora, teorijskog i praktičnog, stečenog radom na govorničkim školama, predavanjima i istraživačkim radom na fakultetskim govorničkim kolegijima, radom s govornim profesionalcima te općenito analitičkim pristupom i kritičkim promišljanjima o javnome govoru. Pisana za široku publiku, vrijedan je doprinos, kako za one koji se retorikom bave stručno, tako i za one kojima ona nije struka, ali shvaćaju važnost i potrebu govorničkog obrazovanja. Nadalje, treba napomenuti i kako je korist i važnost ove knjige obostrana kad se govori o komunikacijskom lancu – važna je i korisna govorniku, ali i slušaču. Osim što smo govornici, mi smo i slušači, pa nas osim vještog govorenja treba krasiti i osobina dobrog i kritičkog slušanja i promišljanja. Ovu knjigu nikako ne treba shvatiti kao instant govorničko obrazovanje i s takvom je namjerom uzeti u ruke. Nakon što je pročitamo, nećemo se momentalno pretvoriti u izvrsne govornike. Za to će ipak biti potrebno malo više učenja i prakse. Knjigu treba shvatiti kao literaturu koja nam kroz govorništvo u svakodnevnoj uporabi mnoge stvari osvještava, na neke nas upozorava, a novim i zanimljivim stvarima nas sustavno poučava. I ono najvažnije, usmjerava nas na pravi put da svoje govorničke i slušačke vještine podignemo na višu razinu. Ne treba posebno naglašavati da će i nama koji se bavimo nastavničkim zanimanjem također biti korisna. No ono što je posebno važno jest činjenica da je iskoristiva i primjenjiva i u nastavi. To nam omogućava da se i sami na trenutak stavimo u ulogu retoričara i na taj način dio govorničkog obrazovanja prenesemo i svojim učenicima. Tako i sami pridonosimo boljem društvu u kojem živimo te podižemo svijest o važnosti govorničkog obrazovanja danas.

Šegrt Hlapić za razinu B1

Sanda Lucija Udier

(*Šegrt Hlapić za razinu B1, Prilagodba romana Čudnovate zgrade šegrta Hlapića Ivane Brlić-Mažuranić*, autorice: Ana Grgić, Ranka Đurđević i Tanja Salak, Zagreb: FF press 2016.)

Razvijanje vještine čitanja jedan je od ključnih ciljeva nastave inoga jezika. To je tako ne samo zato što čitanje, uz slušanje, govorenje i pisanje, pripada jezičnim vještinama koje se trebaju ravnomjerno razvijati u jezičnoj nastavi, nego i zato što se čitanjem povećava jezični unos te se time stvaraju uvjeti za učenje i usvajanje inoga jezika. Osim tekstova koji se čitaju i obrađuju na jezičnoj nastavi poželjno je da učenici i studenti inoga jezika samostalno čitaju jer time povećavaju jezični unos i izloženost ciljnomu jeziku, uče dotad nepoznate riječi i proširuju poznavanje i razumijevanje konteksta poznatih riječi, kao i njihov uporabni kontekst, upoznaju se s različitim stilovima i registrima, a posredno uče i o kulturi zemlje u kojoj se govori jezik koji uče. Razvijanjem vještine čitanja učenici i(li) studenti inoga jezika osamostaljuju se i osposobljavaju za samostalno učenje inoga jezika ili drugih sadržaja koji su tim jezikom posredovani.

Za učenje hrvatskoga kao inoga jezika objavljena je znatna količina udžbenika, priručnika i vježbenica za različite razine jezične kompetencije, ali do sada nije bio objavljen ni jedan specijalizirani priručnik kojim bi se razvijala vještina čitanja. Studenti i učenici hrvatskoga kao inoga jezika sve do razine jezične kompetencije B2 nisu osposobljeni čitati izvorne tekstove hrvatske književnosti. Zbog toga je potrebno provesti jezičnu prilagodbu književnih tekstova kako bi ih se učinilo pristupačnima za neizvorne govornike koji su njime ovladali na razinama jezične kompetencije nižima od B2. Takvom se prilagodbom dobivaju pojednostavnjena izdanja (engl. *simplified editions*). Na svim svjetskim i mnogim drugim jezicima već odavno postoje pojednostavnjena izdanja književnih djela na svim razinama jezične kompetencije, a na hrvatskome jeziku do sada nije bilo objavljeno ni jedno takvo djelo te su time učenici i studenti hrvatskoga kao inoga jezika bili zakinuti za važan glotodidaktički resurs. Zbog toga objavljivanje knjige *Šegrt Hlapić za razinu B1* u nakladi FF pressa Filozofskoga fakulteta u Zagrebu predstavlja velik i važan korak u željenome smjeru.

Šegrt Hlapić za razinu B1 namijenjen je učenicima i studentima hrvatskoga kao inoga jezika na razini jezične kompetencije B1 prema ZEROJ-u. Objavljivanjem toga prilagođenoga izdanja hrvatski se jezik svrstava u red jezika koji su opremljeni prikladnom didaktičkom literaturom za razvijanje vještine čitanja na razini B1. Iskustvo pokazuje kako učenici i studenti hrvatskoga kao inoga jezika često traže pojednostavnjena izdanja djela hrvatske književnosti jer žele proširivati svoja znanja samostalnim čitanjem te se zbog toga može pretpostaviti da će *Šegrt Hlapić za razinu B1* biti

dobro prihvaćen resurs napravljen prema njihovim potrebama. *Šegrt Hlapić za razinu B1* načinjen je suvremeno i u skladu sa svim standardima izrade takvih didaktičkih priručnika budući da su se autorice vodile znanstvenim istraživanjima, ponajprije opisom hrvatskoga jezika na razini B1 sadržanim u priručniku *Hrvatski B1 : Opisni okvir referentne razine B1* (A. Grgić, M. Gulešić Machata i I. Nazalević Čučević (ur.) Zagreb: FF press 2013), a iz načina kako je izvorni tekst prilagođen i obrađen vidi se da autorice vladaju zavidnom razinom poznavanja strategija poučavanja čitanja u nastavi inoga jezika. Samo djelo *Šegrt Hlapić za razinu B1* očuvao je karakterističan jezik i stil Ivane Brlić-Mažuranić koji je leksički i strukturno pojednostavnjen kako bi odgovarao razini B1 poznavanja hrvatskoga kao inoga jezika. Djelo je opremljeno izvrsnom didaktičkom uputom *O nepoznatim i manje poznatim riječima* u kojoj se tumači princip rada s vokabularom i tekstom, kao i *Rječnikom nepoznatih i manje poznatih riječi* koji, osim prijevodnih engleskih ekvivalenata, sadrži i gramatičke informacije o svakoj riječi koju donosi. Osim tih poglavlja knjiga donosi i bilješku o spisateljici kojom se manje upućene čitatelje upućuje na važnost opusa Ivane Brlić-Mažuranić u hrvatskoj dječjoj književnosti te važnost romana *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* u njezinu opusu, ali i u cjelokupnoj hrvatskoj književnosti. Autoricama treba čestitati što su za prvo hrvatsko pojednostavnjeno izdanje odabrale upravo roman koji ima kulturni status u hrvatskoj književnosti i nezaobilazno mjesto u srcima čitatelja svih generacija od svojega nastanka do danas. Knjiga je opremljena lijepim ilustracijama i naslovnom stranicom čija je autorica Viorica Matos, i sama studentica hrvatskoga kao inoga jezika na Croaticumu.

Šegrt Hlapić za razinu B1 vrijedna je i prijeko potrebna glotodidaktička publikacija. U krugu studenata koji studiraju i(li) uče hrvatski kao ini jezik i lektora koji se bave njegovim poučavanjem već dugo postoji potreba za takvom vrstom didaktičkih priručnika, zbog čega je objavljivanje djela *Šegrt Hlapić za razinu B1* dočekano s velikim zadovoljstvom. Zbog toga se nadamo da se autorice neće zaustaviti na Šegrtu Hlapiću nego da će nas u bliskoj budućnosti razveseliti s još sličnih izdanja!

 **FF press**

Cijena: 70,00 kn

ISBN 978-953-175-597-9



9 789531 755979